

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Haridusteaduste instituut
Kasvatusteaduste õppekava

Karin Kiss

ÕPETAJA PROFESSIONAALSUSE KIRJELDUSED ÕPPEÜLESANNETES
(pedagoogilistel kvalifikatsioonikursustel osalevate õppijate näitel)

magistritöö

Juhendaja: Mari Karm, PhD

Läbiv pealkiri: õppimine täienduskoolitusel

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Mari Karm, PhD

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees: Kristi Kõiv, PhD

.....

(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2012

Sisukord

1. Sissejuhatus.....	4
1.1. Teema valiku põhjendus ning ülevaade täiskasvanute õppimist käsitlevatest uurimustest Eestis	4
1.2. Uurimustöö eesmärk, uurimisküsimused ja uurimisprobleemi olulisus	4
1.3. Töös kasutatavad põhimõisted.....	6
2. Teoreetiline ülevaade	7
2.1. Õpetaja kui elukestev õppija.....	7
2.2. Professionaalseks õpetajaks kujunemine.....	9
2.3. Täienduskoolitus kui õpetaja professionaalse arengu toetamise võimalus	11
2.4. Kirjaliku refleksiooni kasutamine õpetaja professionaalse arengu toetamisel	12
2.5. Õpetaja enesehinnangu ja identiteedi kujunemine läbi õpikogemuse	15
3. Metoodika	16
3.1. Uurimuse metoodika teoreetiline lähtekoht.....	16
3.1.1. Knowlesi andragoogiline mudel.	16
3.1.2. Korthageni „sibula mudeli“ meetod.....	17
3.2. Uurimuse kontekst	19
3.3. Valimi iseloomustus.....	20
3.4. Mõõtvahendid	21
3.5. Uurimuse protseduur	22
3.6. Andmete analüüsimise meetod.....	23
3.6.1. Uurimuse valiidsus ja reliaablus.	25
4. Empiirilise uurimuse tulemused, analüüs ja arutelu	26
4.1. Kvalifikatsioonita õpetaja kui täiskasvanud õppija	26
4.2. Õppeülesannete analüüs Korthageni „sibula mudeli“ meetodil	29
4.2.1. Keskkond.	29
4.2.2. Tegevused.....	30
4.2.3. Pädevused.	32
4.2.4. Tõekspidamised.	33
4.2.5. Identiteet.	34
4.2.6. Missioon.	36
4.3. Enesehinnangu muutuste peegeldumine õppeülesannetes	37
5. Töö praktiline kitsaskohad ja väärtus.....	39

5.1. Töö kitsaskohad ja piirangud.....	39
5.2. Töö praktiline väärtus ja arengusoovitused	40
Resümee	42
Summary.....	43
Tänuõnad.....	44
Autorsuse kinnitus.....	45
Kasutatud kirjandus.....	46
Lisa 1. Andmete kasutamise luba.....	50

1. Sissejuhatus

1.1. Teema valiku põhjendus ning ülevaade täiskasvanute õppimist käsitlevatest uurimustest Eestis

Täienduskoolituses õppiva kvalifikatsioonita õpetaja professionaalsust käsitleva magistritöö teema valiku tingis täienduskoolituse valdkonna tähtsuse järjepidev suurenemine seoses elukestva õppe edendamise ja õpetaja professionaalse arengu toetamisega. Olenemata sellest, et Õpetajate koolituse raamõuetega (2000) on kehtestatud õpetajatele kohustus läbida iga 5 aasta jooksul tööalast täienduskoolitust vähemalt 160 tunni ulatuses, Täiskasvanute koolituse seadus (2011) annab koolituskuludeks 3% pedagoogide palgafondist ning Kutsestandard V (2005) näeb õpetajale ette elukestva täiendusõppe, on õpetajate täienduskoolitus endiselt üks väheuuritud valdkondadest Eesti haridusmaastikul. Töötades ise täienduskoolituste korraldajana, tajun selgelt, kui oluline on õpetajate jaoks hästi koordineeritud ja korraldatud, kaasaegseid teadmisi ja praktilisi oskuseid andev koolitus. Just vajadus kaasaegsete teadmiste järele ning soov tunda end koolitusel oodatuna, toob õpetaja täienduskoolituse kursusele õppima.

Käesoleva magistritöö seisukohalt on olulised varasemad uurimused, mis vaatlevad täiskasvanud õppijat ja tema õppimist (Jõgi, 2006; Kadde, 2005; Kerde, 2010; Köster, 2005), õpetaja professionaalset arengut (Krull, 2002; Oder, 2007), algaja õpetaja arengut Kutseastal (Eisenschmidt, 2006), enesehinnangu (Lepper, 2009; Pullmann, 2003; Viisut, 2006) ja identiteedi (Valk, 2003) kujunemist ning kirjalikku refleksiooni (Ahonen, 2007; Eiskop, 2010; Kuusik, 2004, 2010; Lepp, 2009; Reva, 2008; Skorobogatov, 2007, 2009; Sööt, 2010).

Täiskasvanukoolitust käsitlevaid uurimusi on Eestis tehtud palju, kuid täienduskoolituse vormis õppivat täiskasvanud õppijat (sh tegevõpetajast õppijat) ning pedagoogika-alase täienduskoolituse korraldamist on uurijale teadaolevalt vaadeldud vähe (Antikainen, 2005; Oksaar, 2006). Olemasolevate uurimuste fookus on suunatud peamiselt statsionaarses tasemeõppes õppivale üliõpilasele (sh õpetajakoolituse üliõpilasele), õpetajast õppijale (sh Kutseastal programmis osalejale), ülikoolide õppejõududele või vabahariduslikele täiskasvanukoolitajatele. Varasemad uurimused ei kirjelda täiendõppijat omaette sihtrühmana, vaid enamasti koos esmaõppe ja kutseastal õppijaga algaja õpetaja kontekstis.

1.2. Uurimustöö eesmärk, uurimisküsimused ja uurimisprobleemi olulisus

Magistritöö põhieesmärgiks on analüüsida kvalifikatsioonikursustel osalenud õppijate iseseisvates õppeülesannetes leiduvaid õpetajaks olemise ja õppimise kirjeldusi.

Eesmärgi saavutamiseks tuleb leida vastused järgmistele uurimisküsimustele:

- kuidas kvalifikatsioonita õpetajad kirjeldavad oma õpivajadusi, õppimist kursusel ning arengueesmärke?
- millised erinevused esinevad kvalifikatsioonita õpetajate tegevuste, pädevuse, ja tõekspidamiste kirjeldustes kursuse alguses ja lõpus?
- kuidas kvalifikatsioonita õpetajad kirjeldavad oma professionaalset minakontseptsiooni sh õpetajaidentiteeti ja enesehinnangut?

Uurimisküsimustele vastuste leidmiseks toetuti teemakohasele kirjandusele ning 2010/2011 õppeaastal õpetajate täienduskoolitus- ja kutseasta keskuse 160- ja 320- tunnistel kvalifikatsioonikursustel õppinud õpetajate iseseisvatele õppeülesannetele. Kvalitatiivse sisuanalüüsi metoodikat kasutades vaadeldakse õppeülesannete analüüsi kaudu, kuidas kvalifikatsioonita õpetaja kirjeldab oma õppimist ja professionaalsuse kujunemist.

Teemakäsitus lähtub Knowlesi andragoogilisest mudelist, mis määratleb täiskasvanu kui ennastjuhtiva õppija, kes õpib vajadusest ja soovist areneda, kuid kellel puuduvad selleks vajalikud teadmised ja oskused (Knowles, Holton III & Swanson, 2005).

Andragoogilise mudeli kasuks räägib see, et uuritavate puhul on tegemist täiskasvanud õppijatega, kes on õppima asunud ajendatuna vajadusest ning soovist teha oma tööd paremini või omanda uus eriala. Antud juhul on selleks vajaduseks puuduv kvalifikatsioon, sest inimene võib küll olla kompetentne midagi tegema, ent kui tal puudub vastav kvalifikatsioon siis seadusandluse (Kutseseadus, 2012; Pedagoogide kvalifikatsiooninõuded, 2010; Välisriigi kutsekvalifikatsiooni ..., 2008; Õpetajate koolituse raam nõuded, 2011) kohaselt, ta oma ametikohal töötada ei saa.

Õpetaja professionaalne areng seisneb elukestva õppimise (sh reflekteerimise) tulemina saavutatavas pidevas kompetentsuse kasvus, mis väljendub järjest edukamas toimetulekus igapäevatööga (Eisenschmidt, 2007a). Lähtudes õpetaja professionaalset arengut reguleerivatest õigusaktidest, võib järeldada, et kompetentsuse kasv väljendub kutseoskuste pidevas arendamises ning seda hinnatakse kvalifikatsioonile vastamise või mittevastamisega (Kutseseadus, 2012; Kutsestandard V, 2005; Välisriigi kutsekvalifikatsiooni ..., 2008).

Õppimine võib mõjutada otseselt enesehinnangut. Pulmanni (2003) kohaselt mõjutab enesehinnang omakorda inimese võimet igapäevaelus hakkama saada, ennast õnnelikuna tunda ning olla tööalaselt edukas. Viisut (2006) osutab, et õpetaja enesehinnang võib olla kergesti haavatav, kui õpetajal puudub professionaalsuse seisukohalt tähtis kriteerium: nõutav erialane ja pedagoogiline ettevalmistus ehk kvalifikatsioon.

Tartu Ülikooli sotsiaal- ja haridusteaduskonna haridusteaduste instituudi (edaspidi TÜ SHHI) õpetajate täienduskoolitus- ja kutseasta keskuse tegutsemise üheks eesmärgiks on pakkuda nii sisult kui vormilt kvaliteetset pedagoogilist täiendus- ja kvalifikatsioonikoolitust. Kvaliteetse teenuse tagamiseks on omakorda koolituse pakkuja poolt oluline osata hinnata pakutava koolituse kvaliteeti. Sarnaselt pedagoogilise tasemeõppe lõpetanud õpetajale peab Kutsestandard V (2005) määratletud nõudeid suutma täita ka täienduskoolituse vormis kvalifikatsiooni omandanu.

Käesolev magistritöö jaguneb nelja suuremasse ossa. Esimeses osas antakse ülevaade täiskasvanud õppija õppimise eripäradest ning professionaalseks õpetajaks kujunemise etappidest.

Teises osas tuuakse välja kvalifikatsioonita õpetajate õppeülesannete uurimise eesmärk ja püstitatud uurimisküsimused ning selgitatakse uurimuse läbiviimist ja metoodikat.

Kolmandas osas esitatakse uurimuse tulemused ja arutelu.

Neljandas osas esitatakse uurimuse praktiline väärtus ja kitsaskohad ning tehakse arendusettepanekuid täienduskoolituste korraldamiseks.

1.3. Töös kasutatavad põhimõisted

Kompetentsus (ehk pädevus ehk asjatundlikkus) on „edukaks kutsetegevuseks vajalik teadmiste, oskuste, kogemuste ja hoiakute kogum“ (Kutseseadus, 2012, § 3 (1)), mis põhineb teadmistel, oskustel ja väärtushinnangutel teha teatud kokkulepitud professionaalsuse astmel oma tööd efektiivselt vastavalt standardile, mis on mingi professiooni või ameti juures antud ajahetkel aktsepteeritud (Korthagen, 2009; Oder, 2007).

Kutseoskused on tegevused, mis aitavad õpetajal koolikeskkonnas toime tulla (Eisenschmidt, 2007a).

Kvalifikatsioon on „hindamise ametliku tulemusena tunnustatud kompetentsus, millega kaasneb iseseisvus ja vastutus“ (Kutseseadus, 2012, § 3 (5)) ehk „dokumentaalselt tõestatud haridus või töökogemus või mõlemad, mida nõutakse reguleeritud ametikohal või kutsealal töötamiseks“ (Välisriigi kutsekvalifikatsiooni ..., 2008 § 4 (1)).

Kvalifikatsioonita õpetaja on haridusasutuses töötav Pedagoogide kvalifikatsiooninõuetele (2010) mittevastav spetsialist.

Pedagoogiline kvalifikatsioonikursus (kvalifikatsioonikoolitus, käesoleva töö kontekstis ka kvalifikatsioonikursus) on Haridus- ja Teadusministeeriumi määrusega sätestatud ja Haridus- ja Teadusministeeriumis kinnitatud õppekavaga pedagoogiline kursus,

mis läbitakse kõrgharidust andvas õppeasutuses ning mille läbimine on üheks tingimuseks pedagoogi kvalifikatsiooni omandamisel (Pedagoogide kvalifikatsiooninõuded, 2010).

Refleksioon on indiviidi teadvustatud tegevus või tegevuse aluseks olevate väärtuste, uskumuste või arusaamade isiklik või toetatud analüüs, mille tulemusel toimub indiviidi seni kasutatud lahenduste, strateegiate ja toimimise muutmine või säilitamine tuleviku arengut silmas pidades; kujunevad uued teadmised ja toimub õppimine. (Husu, Toom & Patrikainen, 2008; Korthagen & Vasalos, 2005).

Täiendusharidus on „üldhariduslikud ja kutsealased teadmised, oskused, vilumused ning kutsenõuetele vastavad käitumisharjumid ja väärtused, mis on vajalikud olemasolevate säilitamiseks ja laiendamiseks“ (Eesti Vabariigi Haridusseadus, 2010, § 18 (1)).

Täiendõppija (täiendusõppija) on täiendus-, kvalifikatsiooni- või ümberõppekursusel osaleja (Tartu Ülikooli täiendusõppe ..., 2009).

Õpetaja tööalane täienduskoolitus (täiendusõpe, täiendõpe, käesoleva töö kontekstis ka täienduskoolitus) on õppetegevus, mis „toimub õpetaja iseseisva tööna ja riigi- või munitsipaalasutuses, koolitusloaga erakoolis, era- või avalik-õigusliku juriidilise isiku või füüsilisest isikust ettevõtja juures, kui selle tegevus vastab õpetaja poolt õpetatavale ainele või erialale“ (Õpetajate koolituse raamkõhanded, 2011, § 17 (1)). „Täiendusõpe on suunatud töötajate kutsealaste teadmiste ja oskuste süvendamisele ning loob uusi võimalusi nende poolt omandatud kutsemeisterlikkuse efektiivsemaks kasutamiseks“ (Töötajate ja töötute ..., 2008, Lisa 2, 1 (3)).

Ümberõppe koolitus on „täiskasvanud töötajatele kutseala õpetamise üks viisidest ning tähendab mingit ametit või kutseala omavate töötajate õpetamist eesmärgiga anda neile uus, kas eelnevale lähedane või täiesti erinev kutseala“ (Töötajate ja töötute ..., 2008, , Lisa 2, 1 (1)).

2. Teoreetiline ülevaade

2.1. *Õpetaja kui elukestev õppija*

Õpetajaamet on profession, kus töötamiseks ja professionaalsuse säilitamiseks on hädavajalik pidev õppimine ning enesearendamine.

Elukestva õppe strateegia (2005) ja Kutsestandard V (2005) kohaselt on õpetaja elukestev õppija, keda sarnaselt täiskasvanud õppijaga iseloomustab kõige ilmekamalt Knowlesi (2005) andragoogiline mudel. Mudeli kirjeldus on esitatud alapeatükis 3.1.1.

Õppima asunud täiskasvanu kohanemise ja eduka toimetuleku eeldusteks on tema õppimise eripäraga arvestamine, st õppimist toetav ja soodustav keskkond; õppija kaasamine plaanide tegemisse (sh õpivajaduse diagnoosimine, õppe-eesmärkide määratlemine, õppeplaanide tegemine ja hindamine) sobivate õppemeetodite rakendamine ning õppejõudude ja muu personali toetav suhtumine (Illeris, 2006; Knowles et al., 2005; Lepper, 2009). Just õppejõudude suhtumisest õppijasse ja tema eripäradega arvestamisest õppimise suunamisel ja juhendamisel sõltub täiskasvanu toimetulek, motivatsioon ja enesehinnang (Illeris, 2006).

Õppima asumise põhjused võivad olla erinevad (nt elukoha vahetus, töö kaotus, rahulolematust tehtava tööga, igavus ja väljakutsete puudus, häirivalt madal enesehinnang vmt), kuid täiskasvanute puhul on õppimine alati reaktsioon mingile lahendamist vajavale küsimusele või probleemile (Pilli, 2005).

Kui täiskasvanu on teinud otsuse oma õpinguid jätkata, siis on ta ületanud peamise takistuse. Uued raskused võivad ilmneda õppimise ajal nt õppijal puudub selge arusaam õppimisele kuluvast ajast ja rahast. Oluliseks muutub motivatsiooni leidmine raskuste ja keerulisemate olukordade lahendamisel (Illeris, 2006).

O'Donnell ja Tobbell (2007) märgivad, et taas õppima asudes on täiskasvanud õppija haavatavam kui traditsiooniline õppija, kuna õpingute käigus seatakse küsimuse ja kahtluse alla tema väljakujunenud tõekspidamised nii endast kui maailmast, st tema identiteet.

Keerulisi olukordi võivad tekitada ka probleemid õppija enesehinnangus ja -usus. Täiskasvanu on peale aastaid akadeemilisest keskkonnast eemal olemist õppija rollis ebalev ja tagasisidele vastuvõtlik.

VanEtten, Pressley, McInerney ja Liem (2008) leiavad, et erineva enesehinnanguga inimesed tajuvad tagasisidet erinevalt. Madalama enesehinnanguga inimestel on suurem tunnustusvajadus, mistõttu tunnetavad nad negatiivset tagasisidet valusamalt ja rõõmustavad positiivse tagasiside üle enam kui kõrgema enesehinnanguga inimesed. Õppimises võib aga esineda olukordi, mis panevad ka kõrgema enesehinnanguga inimesed endalt küsima: äkki ma ei saa hakkama? Kui täiskasvanul on erinevate kogemuste põhjal tekkinud endast kui õppijast positiivne arusaam, tunneb ta end oma õpingutes üldjuhul enesekindlalt ja usub, et saab hakkama: tuleb toime iseseisvate töödega, eksamitega, lõputöö kaitsmisega. Kui mingil põhjusel (negatiivne tagasiside, ootustele mittevastav toimetulek, hinded vmt) selline pilt endast kui õppijast muutub, võib õppija hakata endas kahtlema ning tal võib tekkida tõrge õpingute jätkamise suhtes.

Knowles et al. (2005) märgib, et õppeprotsessi võib hakata ka piirama täiskasvanud õppija eripära koguda ootuspõhist informatsiooni ehk panna tähele ainult eelneva teadmise

sobivat õpitavat materjali. Märja, Lõhmus ja Jõgi (2003) lisavad, et kuna informatsioon, mis eelneva teadmisega ei sobi, võib jääda märkamata, on täiskasvanud õppija jaoks oluline, et uus info oleks seotud olemasolevaga nii, et seda oleks võimalik konfliktivabalt talletada ja kasutada.

Seega, õpetajat saab igal juhul vaadelda kui elukestvat õppijat, kes oma professionaalse arengu teel otsib pidevalt vastuseid küsimustele ning lahendusi probleemidele. Siiski pole õppimine tema jaoks alati lihtne, sest lisaks muutunud rollile, tuleb õpetajal hakkama saada ka ajaplaneerimise- ja identiteediprobleemidega.

2.2. Professionaalseks õpetajaks kujunemine

Tänane ühiskond vajab varasemaga võrreldes oluliselt muutunud rollipildi ning uuenenud pädevustega õpetajat (Õpetajakoolituse riiklik ..., 2006).

Õpetajakoolituse riiklik arengukava 2006-2013 (2006) ootab, et kaasaegne õpetaja on:

- eetiline ja aktiivne kodanik;
- õppijakeskne;
- valdkondi lõimiv ainetundja;
- juhendaja ja õpioskuste kujundaja;
- meeskonna liige ja juht;
- õppija ja uurija.

Õpetaja professionaalne karjäär võib alata erineva õpi- ja töökogemuse pinnalt. Professionaalseks õpetajaks kujunemine on aeganõudev järjepidev protsess, milles peaks vastavalt Kutsestandard V (2005) olema seostatud kolm taset: ülikoolis toimuv õpetajakoolitus, järgnev kutseaasta ning seejärel tööalane täiendõpe. Lisaks peab õpetajal olema töökeskkonnas võimalus refleksiooniks, tagasiside saamiseks ja individuaalsetest vajadustest lähtuva elukestva täiendõppe kavandamiseks (Eisenschmidt, 2007b).

„Õpetaja professionaalne areng seisneb kompetentsuse pidevas kasvus, järjest edukamas toimetulekus igapäevatööga ning väljendub õppelaste arengus ja õppetulemustes“ (Eisenschmidt, 2007a, lk 5). Kompetentsuse kasv omakorda väljendub kutseoskuste pidevas arendamises ja seda hinnatakse kvalifikatsioonile vastamise või mittevastamisega (Kutseseadus, 2012; Kutsestandard V, 2005; Välisriigi kutsekvalifikatsiooni ..., 2008).

Õpetaja võib küll olla kompetentne, ent kui tal puudub kvalifikatsioon kinnitav tunnistus või diplom, siis ta õpetajana töötada ei saa (Eesti Vabariigi haridusseadus, 1992; Kutseseadus, 2012; Pedagoogide kvalifikatsiooninõuded, 2010; Välisriigi

kutsekvalifikatsiooni ... , 2008; Õpetajate koolituse raamnõuded, 2011). Erandiks on võimalus töötada aastase töölepinguga (Põhikooli- ja gümnaasiumi, 2011).

Oder (2007) märgib, et õpetaja professionaalsus koosneb järgnevates komponentidest:

- praktilised õpetamistegevused;
- kvalifikatsioon (peab vastama Pedagoogide kvalifikatsiooninõuetele, 2010);
- aine- ja üldpedagoogiline kompetentsus (vastavalt Kutsestandard V-le, 2005);
- vaikiv teadmine (kogemuse kaudu saadud praktiline teadmine, mida reeglina ei teadvustata ja rakendatakse automaatselt, tavaliselt analüüsimata);
- kutseidentiteet (arusaam endast kui õpetajast);
- välised mõjurid (valitsev arusaam koolist kui organisatsioonist, valitsev kasvatusteaduslik paradigma; ühiskonna ootused ja väljakutsed; poliitilised otsused ja direktiivid ning õpetaja isiklik professionaalne areng).

Õpetaja professionaalsus avaldub oskuses tegutseda omandatud kutseoskuste järgi.

Eisenschmidt (2007a, 2007b) kirjeldab kutseoskusi lähtuvalt kutsestandardist kaheksa erineva valdkonna, kus esimese osa moodustavad õpetajakutse eriomased oskused: õppetöö planeerimine ja juhtimine, õpikeskkonna kujundamine, õppimise juhendamine, õppiia arengu ja õppeprotsessi analüüsimine ja hindamine; teise osa sotsiaalsed oskused: suhtlemine, koostöö ja motiveerimine ning kolmanda, tähtsaima osa, eneseanalüüs.

Algaja õpetaja suurimate muredena toovad Eisenschmidt (2006) ja Krull (2002) välja klassidistsipliin ning tema enda autoriteet. Samuti töö korraldamine klassis, planeerimine, õpilaste motivatsiooni toetamine, hindamine, individuaalsete iseärasuste arvestamine, enesekehtestamine ja töö lastevanematega. Esimesel tööaastal keskendub vastne õpetaja õpilaste käitumise kontrollimisele ega toeta õppelaste õppimist. Samuti ei ole talle veel jõukohane tegeleda klassiruumiväliste tegevustega (nt kooliarendus), sest ta peab esmalt saama kindlustunde eelkõige klassiruumis toimetulekuks.

Hargreaves (2003, viidatud Oder, 2007) märgib, et õpetaja kui professionaal ei ole mitte ainult oma ainevaldkonna arendaja, vaid ta peab ka pidevalt tegema koostööd kolleegidega ning erinevate sidusrühmadega. Lisaks eeldab kaasaja ühiskond õpetajalt pühendumist, sotsiaalse missiooni tajumist, kõrget intellektuaalset ettevalmistust ning kutsumust.

Seega, tulenevalt Kutsestandard V (2005) ja Eisenschmidt (2006, 2007a, 2007b) kutsestandardi tõlgendustest võib tõdeda, et professionaalseks õpetajaks kujunemine on aeganõudev ning järjepidev protsess, mis seisneb kompetentsuse pidevas kasvus, järjest edukamas toimetulekus igapäevatööga ning väljendub õpilaste arengus ja õppetulemustes.

2.3. Täienduskoolitus kui õpetaja professionaalse arengu toetamise võimalus

Hariduselu korraldust ja õpetajate õiguslikku seisundit reguleerib hulk dokumente, millest täienduskoolituse kontekstis on kvalifikatsioonita õpetajale olulisemad Pedagoogide kvalifikatsiooninõuded (2010), Kutsestandard V (2005) ja Täiskasvanute koolituse seadus (2011) ning koolituste korraldajale Õpetajate koolituse raam nõuded (2011).

Elukestva õppe strateegia ütleb, et „teadmistepõhine ühiskond vajab, et iga tema liige igas eluvaldkonnas oleks varustatud kõige uuemate teadmiste ja tööalaste oskustega. Haridussüsteemi reformimine ning elukestva õppe süsteemi juurutamine peavad garanteerima kõigile inimestele, olenemata nende eest, selliste teadmiste ja oskuste omandamise, mis võimaldaks neil kiiresti muutuvast elus edukalt toime tulla“ (Elukestva õppe ..., 2005, lk 5)

Kutsestandard V märgib, et õpetaja kutsealane areng koosneb esmaõppest, kutseaastast ja elukestvast täiendusõppest. Esmaõppes omandatakse õpetajatööks vajalikud põhiteadmised ja oskused. Kutseaasta toetab algaja õpetaja kohanemist haridusasutuse kui organisatsiooniga ning järgnevatel tööaastatel hindab õpetaja iseseisvalt oma vastavust kutsestandardis püstitatud nõuetele ja arendab end kutsealaselt (Kutsestandard V, 2005).

Tähtsaimaks dokumendiks õpetajate koolitamise ühtsete nõuete määramisel on „**Õpetajate koolituse raam nõuded**“ (2011). Dokument jagab õpetajad seitsmeks rühmaks ning esitab igale rühmale vastavad üld- ja eripädevusnõuded (Pedagoogide kvalifikatsiooninõuded, 2010) ning määrab õpetajakoolitusele, nooremõpetaja kutseaastale ja õpetaja tööalasele täienduskoolitusele esitatavad üld- ja erinõuded. Raamnõuete alusel koostavad kõrgkoolid oma õppekavad, mis omakorda registreeritakse Haridus- ja Teadusministeeriumis.

Eesti Vabariigis toimub õpetajakoolitus ainult kõrghariduse tasemel ning valdavalt kõrghariduse 2. astmes (magistriõppes) ja kutseõpetajad, kes õpetavad praktilisi kutseoskusi ja juhendavad praktikatunde (Õpetajate koolituse raam nõuded, 2011).

Teise erandi moodustavad **Pedagoogide kvalifikatsiooninõuete** (2010) kohaselt õpetajaks õppimise hetkel kvalifikatsioonikursuse keskeri- või muu (va pedagoogiline) kõrgharidusega osalejad, kes saavad õiguse õpetajana töötada täites punkti 320- tunnise kvalifikatsioonikursuse läbimise kohta. Pedagoogilise hariduse omandanud, kuid lisakvalifikatsiooni saada soovivatel õpetajatel piisab 160- tunnise kursuse läbimisest.

Õpetajate erialane täienduskoolitus võib toimuda õpetaja iseseisva tööna või korraldatud kursustena koolitusasutuses, kui selle tegevus vastab õpetaja õpetatavale ainele või erialale (Õpetajate koolituse raam nõuded, 2011).

Õpetajate täienduskoolituskeskuste kontekstis on õpetajatel võimalik vajalikke pädevusi omandada pedagoogilistel kvalifikatsioonikursustel, õpetajate tööalastel täienduskursustel või pedagoogilistel ümberõppe koolitustel (Tartu Ülikooli täiendusõppe ..., 2009).

1993. a võeti vastu **täiskasvanute koolituse seadus**, mille § 13 (5²) kohaselt riigieelarvest palka saavate pedagoogide palgafondist vähemalt 3% tuleb kulutada töötajate koolituskuludeks. Kool teeb täienduskoolitusotsuseid lähtudes oma vajadustest ja arengukavast, kuid füüsiliselt reguleerivad raha kasutamist hetkel kohalikud omavalitsused (Täiskasvanute koolituse seadus, 2011).

Alates aastast 2000 on õpetajate tööalane täienduskoolitus kohustuslik. Õpetajate koolituse raamnõuetega, § 17 (2), on kehtestatud õpetajatele kohustus läbida iga 5 aasta jooksul tööalast täienduskoolitust vähemalt 160 tunni ulatuses. Haridustöötajate kutseoskuste täiustamise korra kinnitamine (2007, punkt 12) reguleerib, et õpetajate täienduskoolituse õppekavad vaatab läbi ja registreerib Haridus- ja teadusministeeriumi käskkirjaga moodustatud õppekavade registreerimise komisjon juhul, kui koolituse eest tasutakse riigieelarvest koolituseks eraldatud vahenditest ning koolituse õppekavaga määratud õppeaja kestus on üle 40 tunni. Õppekavad esitatakse ülevaatamisele iga kahe aasta järel.

Vastavalt Pedagoogide kvalifikatsiooninõuete (2010) § 2 (2) on kvalifikatsiooninõuete täitmiseks vajalike pedagoogikakursuste (sh eelkoolipedagoogika, eripedagoogika, kutsepedagoogika, algõpetuse didaktika) korraldamise õigus ainult kõrghariduse omandamist võimaldavatel õppeasutustel.

2.4. Kirjaliku refleksiooni kasutamine õpetaja professionaalse arengu toetamisel

Refleksioonioskus on õpetajakoolituse võtmetegur, mis mõjutab õpetaja arengut algajast professionaaliks (Husu et al., 2008; Korthagen, 2004, 2009; Korthagen & Vasalos, 2005).

Kutsestandard V (2005) sätestab, et õpetajatöö eeldab pidevat enesetäiendamist ja oma kutsealase arengu analüüsimist st, et õpetaja:

- analüüsib järjepidevalt oma tööd (õppetundi, tegevusi, õppetulemusi, püstitatud eesmärkide saavutamist, sise- ja välishindamise tulemusi);
- kasutab oma tegevuse kohta erinevaid tagasiside saamise meetodeid;
- püstatab analüüsi tulemustest lähtuvalt oma isiksusliku ja kutsealase arengu eesmärged, kavandab eesmärkide saavutamiseks vajalikke tegevusi;
- määratleb oma koolitusvajadusi ning täiendab kutsealaseid teadmisi ja oskusi;

- osaleb asutusesiseste õpirühmade töös, täienduskoolituskursustel ja seminaridel, uurimus- ja projektirühmades (Eisenschmidt, 2007b; Kutsestandard V, 2005).

Refleksioon on indiviidi teadvustatud tegevus või tegevuse aluseks olevate väärtuste, uskumuste või arusaamade isiklik või toetatud analüüs, mille tulemusel toimub indiviidi seni kasutatud lahenduste, strateegiate ja toimimise muutmine või säilitamine tuleviku arengut silmas pidades; kujunevad uued teadmised ja toimub õppimine. (Husu, et al., 2008; Korthagen & Vasalos, 2005).

Refleksiooni kirjeldatakse sageli ka kui eneseanalüüsi või enesehindamist, mida õpetajad peaksid teostama korrapäraselt, et tõlgendada ja parandada oma professionaalseid oskuseid. Oluline on, et õpetajal oleks mõtlemiseks aega, et ta analüüsiks järjepidevalt klassiruumis toimunud tegevusi ja olukordi ning tegutseks teadlikult, mitte intuitsiooni ajel (Husu et al., 2008; Skorobogatov, 2009). Alateadlikult kujunevad probleemolukordadele standardsed lahendused. Ajaline surve võib kaasa tuua selle, et reflekteeritakse juhuslikult (parajasti aktuaalse probleemi üle) ning lahendus pakutakse välja enne, kui probleemi olemust on täielikult mõistetud (Korthagen & Vasalos, 2005).

Igapäevaelus pole inimesed harjunud oma tegevust mõtestama, kuid kogemusest, mis jääb mõtestamata ja reflekteerimata, pole võimalik õppida (Märja et al., 2003).

Pollard ja Triggs (2001) leiavad, et refleksiooni väärtus on suurem, kui seda saab teha koostöös kolleegidega. Koostööle lisab omakorda väärtust õppimise sotsiaalne iseloom.

Erinevaid refleksiooni läbiviimise võimalusi on uurinud ja kirjeldanud oma magistritöös Lepp (2009). Refleksioon võib tema hinnangul olla kirjalik, suuline, video- ja fotorefleksioon või isegi kujutav kunst. Käesoleva töö seisukohalt on uuritavate õppeülesannete analüüsimiseks oluline tunda kirjalikku refleksiooni, mille alaliikidena pakub Lepp (2009) välja võimalused reflektiivse päeviku, juhtumiuuringu, õpimapi või e-portfoolio ja mõistekaardi vormis.

Bolton (2005) määratleb, et kirjalik refleksioon on protsess, mille kaudu reflekteerija võib teadvustada ja arendada omaenda professionaalset toimimist ning selle aluseks olevaid arusaamu. Kirjalik refleksioon sobib kõige paremini peegeldama kirjutaja mõtlemist, tegutsemist, kogemuste teadvustamist ja kogetu mõtestamist.

Enda tegevusele ja tähelepanekutele suunatud reflektiivsed kirjutised avaldavad iseloomulikke jooni mõtlemise arenemisest, aitavad teadvustada kogemusi ja anda neile tähendusi. Sõnastamisel tõusevad esile ja muutuvad varasemast teadvustatumaks nii kutsealased teadmised kui ka õpetajaks olemist puudutavad, osaliselt kujunemisel olevad

kogemuspõhised teadmised. Kirjutamise läbi muutuvad teadvustatumaks ka tunded, läbielamised, emotsioonid, enesetunnetus ja teiste hindamine (Nissilä, 2007).

Laherand (2008) kohaselt on kirjaliku refleksiooni eesmärk anda uuritavatele võimalus oma väiteid ja seisukohti ümber sõnastada, asendada need sobivamatega, mis panevad uuritava veel kord oma vaateid reflekteerima ja üle hindama.

Bolton (2005) ja Moon (2005) selgitavad, et kirjutades on kirjutajal võimalik enda mõistmist kujundada ning tal on hiljem võimalik isiklikke refleksiooniprotsesse ajalises perspektiivis hinnata. Kirjutades võib tekkida hulgaliselt ideid ja tähenduslikke momente, mis on seotud igapäevase tegevusega ja mis kirjutamisel meelde tulevad. Sageli võib kirjutaja väljendada seda, mida kõneledes ei väljenda või mis kõneldes teadvusesse ei kerki. Kuna kirjutamine eeldab selget ja üksikasjalikku väljendusviisi, siis peab kirjutamiseks keskenduma. Reflektiivsel kirjutamisel väljendatakse enamasti isikliku tegevusega seotud tähenduslikke momente nagu enesemääratlus, eneseõigustus, tähendused, tegevuse eesmärgipärasus, eneseusaldus, tegevuspüüdlused, planeerimisvõime ja arusaamad. Kirjutaja avab ennast kirjutades ja näitab oma mõttemaailma. Kirjutamine kui reflekteerimine on nagu eneseuurimine, võimalus keskenduda ja teadvustada isiklikke tegevusi, mõtteid, suhtumisi ja arusaamu nii oma tegevustesse kui tegevustest. Kirjutamine annab võimaluse mõtisklemiseks ja pigem püütakse kirjutades keskenduda kõige olulisemale, seetõttu väljendavad tekstid tavaliselt kirjutajale kõige olulisemat.

Sisukama ja süsteemsema reflekteerimise saavutamiseks on refleksiooniprotsessi võimalik toetada erinevate küsimustike või mudelite abil. Üheks selliseks võimaluseks on nt Korthageni ja Vasalose (2005) poolt kirjeldatud „sibula mudeli“ (*The Onion Model*) meetod. Korthageni „sibula mudel“ on sobiv nii üksikute probleemolukordade kui õppetundide analüüsimiseks; samuti võib selle meetodi alusel vaadelda õpetaja igapäevatööd pikema aja vältel (Korthagen & Vasalos, 2005). Mudeli täpsem kirjeldus on esitatud alapeatükis 3.1.2.

Leppa (2009) uurimus näitas, et Eesti õpetajad peavad reflekteerimist oluliseks kogemusest õppimise ja enda parema tundmaõppimise tõttu. Mittereflekteerimise üldisteks põhjusteks peetakse aja, motivatsiooni ja oskuste puudumist. Selgub, et refleksioon on toetanud õpetajate arengut erinevatel viisidel: tasakaalukamaks muutumine, kõrvaltvaataja perspektiivi nägemine, sügavama analüüsi toetamine, vigade vältimine, ebakõlade väljaselgitamine, paranenud planeerimisoskus ja enesekindlamaks muutumine.

Õpetajate eneseanalüüsiks on erinevaid võimalusi, ent kui lähtuda Boltoni (2005), Husu et al. (2008), Mooni (2005) ja Nissilä (2007) seisukohtadest, siis kirjaliku refleksiooni eeliseks suulise ees on võimalus pikemalt mõelda olukordadele ja käitumisviisidele, mis

muidu ei meenuks. Pikem järelemõtlemise aeg on aga selleks näitajaks, miks kirjalik refleksioon sobivaim meetod just refleksiooniga alustajatele.

2.5. Õpetaja enesehinnangu ja identiteedi kujunemine läbi õpikogemuse

Täiskasvanud õppijal sh õpetajal on väljakujunenud minakontseptsioon, mille alusel ta end ja oma kogemusi määratleb. Õppimine võib arusaamu endast ja maailmast muuta, mis omakorda võib kaasa tuua muutusi enesehinnangus ja identiteedis (Lepper, 2009).

Rogersi (1959, viidatud McLeod, 2007) kohaselt koosneb minakontseptsioon enesehinnangust (*selfworth*, so mida inimene endast mõtleb, et tunda end väärtuslikuna), enesetajust (*self-image*, st kuidas inimene näeb oma keha, oma isiksust, milline inimene ta enda arvates on) ning ideaalsest minast (*ideal self* so milline ta tahaks olla).

Enesehinnangut ning selle kujunemist on põhjalikumalt uurinud Pullmann (2003), kes kinnitab, et enesehinnang mõjutab oluliselt seda, kuidas inimesed mõtlevad, tunnevad, käituvad, kohanevad erinevate situatsioonidega, saavad igapäevaelus hakkama ning on tööalaselt edukad. Enesehinnang on üheks põhiliseks psühholoogilist heaolu säilitavaks teguriks ning olulisemaks isiksuse näitajaks.

Enesehinnangu hoidmiseks ja suurendamiseks on vaja saavutada edu (Viisut, 2006). Krull (2002) märgib, et üheks oluliseks edukuse näitajaks ja õpetaja enesehinnangut kujundavaks komponendiks on võimekus hakkama saada distsipliiniprobleemidega. Sama kinnitab ka Eisenschmidt (2006) ning toob välja, et võimet klassi vaos hoida ning suutlikkust distsipliini hoida hindavad kõrgelt ka koolijuhid.

Krulli (2002) uurimus näitab seost õpetaja töökogemuse ja enesehinnangu vahel: pika tööstaažiga (üle 15 aasta) õpetajad on kordades enesekindlamad ja oma tööga rahulolevamad, kui algajad (1-3 aastase tööstaažiga).

Minakontseptsiooni komponentide hulka võib läbi enesetaju ja ideaalse mina arvata ka identiteedi, kuigi kaasaegne identiteedi käsitus on oluliselt nüansirohkem.

Identiteeti on lähemalt uurinud Valk (2003, lk 229), kes määratleb identiteedi kui „inimese enda loodud, suhteliselt püsiva, mõtestatud ja integreeritud nägemuse iseendast, sh oma unikaalsetest omadustest ja kogemustest ning oma sotsiaalsetest suhetest ja kuulumisest sotsiaalsesse gruppidesse“.

Identiteet on inimese kindel ja selge arusaam iseendast, st alus, millelt lähtudes inimene suhtleb maailmaga ning kujundab ja hindab nii enda kui teiste käitumist. Identiteeti ei saa käsitleda isiku püsiva omadusena, sest see sõltub inimese rollist ja teda ümbritsevast keskkonnast. Identiteet koosneb personaalsest identiteedist (suhteliselt püsiv, mõtestatud,

integreeritud nägemus iseendast, oma kogemustest ja omadustest) ning sotsiaalsest identiteedist (sotsiaalsed suhted ja kuulumine sotsiaalsesse gruppi, koos sellele omistavate väärtuste ja emotsionaalse tähendusega) (Valk, 2003).

Sotsiaalse identiteedi üheks alavormiks on kutse- ehk professionaalne identiteet, mis iseloomustab, kuidas ühe eriala esindajad määratlevad oma omadusi, uskumusi, väärtusi ja kogemusi võrreldes teiste erialade esindajatega (Slay & Smith, 2011).

Kagan (1992) kirjeldab, et õpetaja puhul mõjutavad professionaalse identiteedi kujunemist tema kujuteldav ideaalmudel õpetajast, kelle sarnane ta tahaks olla ning kujutlus endast kui õppijast, mis on kujundatud varasema õppekogemuse järgi. Lisaks veel õpetaja isiksus, läbitud õpetajakoolitusprogramm ning töökeskkond.

Seega, kui lähtuda käesolevas töös esitatud refleksiooni definitsioonist võib järeldada, et refleksiooni kasutamine kvalifikatsioonita õpetajate õpetamisel (oma arengu analüüsimise vahendina) võib mõjutada õppijate arusaamu endast ning maailmast.

3. Metoodika

3.1. Uurimuse metoodika teoreetiline lähtekoht

Magistritöö põhieesmärgiks on analüüsida kvalifikatsioonikursustel osalenud õppijate iseseisvates õppeülesannetes leiduvaid õpetajaks olemise ja õppimise kirjeldusi.

Uurimistöö empiirilisest osas analüüsitakse kvalifikatsioonita õpetajate iseseisvaid õppeülesandeid Knowlesi (2005) andragoogilise mudeli (*The Andragogical Model*) ja Korthageni (2009) „sibula mudeli“ (*The Onion Model*) tasandite kaudu ning leitakse vastused püstitatud uurimisküsimustele:

- kuidas kvalifikatsioonita õpetajad kirjeldavad oma õpivajadusi, õppimist kursusel ning arengueesmäärke?
- millised erinevused esinevad kvalifikatsioonita õpetajate tegevuste, pädevuse, ja tõekspidamiste kirjeldustes kursuse alguses ja lõpus?
- kuidas kvalifikatsioonita õpetajad kirjeldavad oma professionaalset minakontseptsiooni sh õpetajaidentiteeti ja enesehinnangut?

3.1.1. Knowlesi andragoogiline mudel. Knowlesi andragoogiline mudel põhineb ideel, et täiskasvanud inimene suhtub õppimisse teisiti kui laps või nooruk ning selle eripäraga tuleb tema õpetamisel, suunamisel ja juhendamisel arvestada (Märja et al., 2003).

Knowles et al. (2005) toob oma andragoogilises mudelis välja järgmised erinevused:

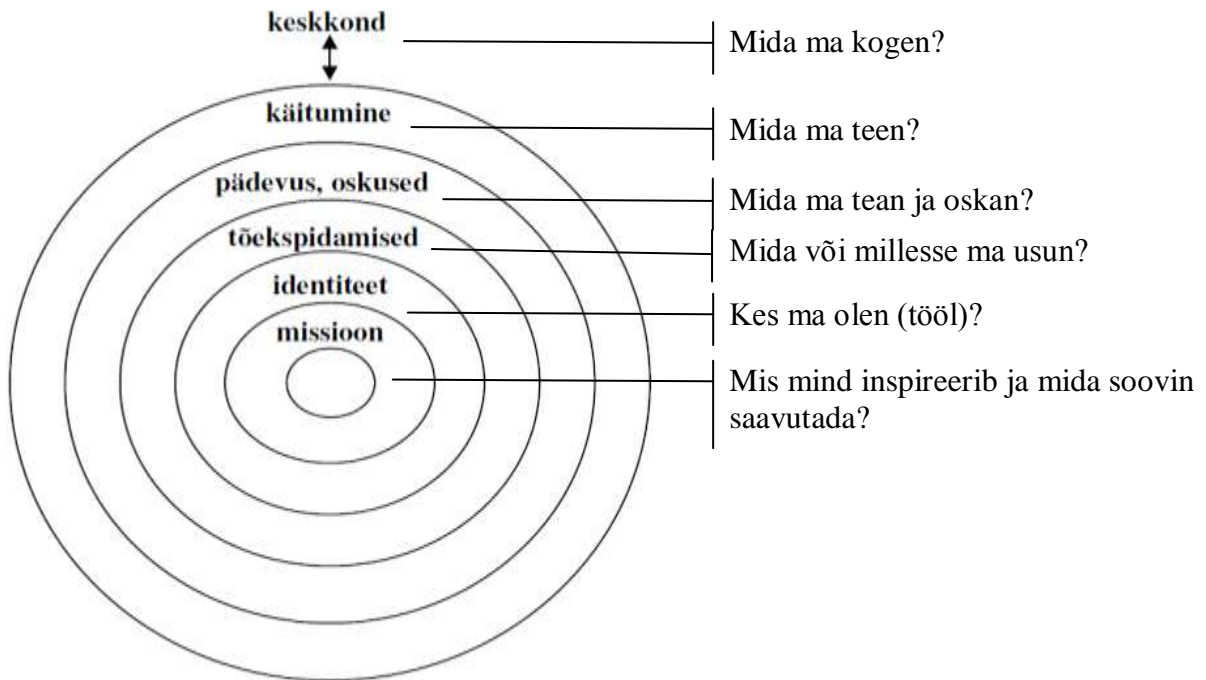
- täiskasvanu on ennastjuhtiv õppija ehk inimene, kes võtab ise vastu otsuseid oma elu oluliste valdkondade kohta ning soovib, et teda sellisena ka aktsepteeritakse;
- täiskasvanud õppijad toovad õppeprotsessi kaasa oma kogemused, mis on õppeprotsessis oluliseks analüüsi ressursiks;
- täiskasvanu tuleb õppima siis, kui tal tekib selleks vajadus, kui ta tahab teha oma tööd paremini või teha midagi täiesti uut, aga tal puuduvad selleks vastavad teadmised ja oskused;
- kuna täiskasvanute õpivalmidus tekib vajadustest on täiskasvanu eelkõige orienteeritud eluliste probleemide lahendamisele, et suurendada oma kompetentsust ning edukamalt tulla toime enda erinevate rollidega;
- kuigi täiskasvanute õpimotivatsiooni mõjutavad ka teatud välised faktorid, nt soov saada paremat tööd või kõrgemat palka, õpib täiskasvanu siiski oma arengueesmärkide saavutamiseks tuginedes sisemisele motivatsioonile (nt eneseaustuse suurenemine, enesekindluse tõus, eneserealiseerimise võimaluste kasv, kõrgem elukvaliteet vmt.).

Magistritöös vaadeldakse kas ja kuidas kvalifikatsioonita õpetajad kirjeldavad oma õppimist kvalifikatsioonikursusel ning kuidas Knowlesi andragoogiline mudel iseloomustab uurimuses osalenud täiskasvanud õppijat.

3.1.2. Korthageni „sibula mudeli“ meetod. Korthageni „sibula mudel“ koosneb üksteisest sõltuvatest ning üksteist mõjutavatest tasanditest, mis kirjeldavad õpetaja käitumist ning mõtlemist (joonis 1). Mudel põhineb teoorial, et mida informeeritum on inimene oma sisemistest tasanditest, seda enam hakkavad sisemiste tasandite mõjul toimuma muutused ka välimistel tasanditel (Korthagen, 2004, 2009; Korthagen & Vasalos, 2005).

Korthageni „sibula mudel“ koosneb kuuest tasandist: keskkond, tegevused, pädevused, tõekspidamised, identiteet, missioon. Reflekteerija analüüsib end lähtuvalt kõigist tasanditest:

- **keskkond** (*environment*): reflekteerija reflekteerib kõige selle üle, mis on väljaspool teda ennast: füüsiline keskkond (kool, klassiruum, õppevahendid), teised inimesed ja nende käitumine (õpilased, lapsevanemad, kolleegid), välised nõudmised (aeg, hariduspoliitika, koolikultuur, õppekava, õpik). See tasand käsitleb kõike, mis reflekteerijat välismaailmas käivitab, mõjutab või piirab.



Joonis 1. Refleksioonitasandeid kirjeldav Korthageni „sibula mudel“ (Korthagen 2009, lk 5).

- **tegevus** (*behaviour*): reflekteerija reflekteerib oma tegevuste ja käitumise üle, arutledes mis tegevustest (käitumisest, reaktsioonides) oli vajalik, mõistlik ja tõhus ning mis ebaotstarbekas, kahjulik või vähemõjus. Tasand käsitleb tegevusi kõikides ajavormides: minevikus, olevikus, tulevikus. Samuti annab reflekteerijale võimaluse mõelda olukordadele, kus midagi jäi tegemata.
- **pädevus** (*competence*): reflekteerija reflekteerib oma teadmiste ja oskuste üle, analüüsides mida osatakse või millega saadakse hakkama. Tulenevalt konkreetsest olukorrast arutletakse, milliseid teadmisi ja oskuseid oleks võimalik kasutada, milliseid mitte ning mida oleks tarvis juurde õppida, et järgmine kord taolises situatsioonis edukalt tegutseda. Mõeldakse ka selle üle, kas teadmine või oskus tekkis kogemusest või hoopis uuest teadmisest ning kas oli asjaolusid, mis võisid minevikus ja võiksid ka tulevikus teadmiste ja oskuste kasutamist piirata.
- **tõekspidamised** (*beliefs*): reflekteerija reflekteerib selle üle, millised tõekspidamised, uskumused, arusaamad, veendumused, põhimõtted, seisukohad, väärtushinnangud võivad juhtida, mõjutada või piirata tema käitumist analüüsitava olukorras.
- **identiteet** (*professional identity*): reflekteerija reflekteerib selle üle, mis on tema ettekujutus oma professionaalsest identiteedist ehk kuidas ta kujutab ette iseenda

õpetajaks olemist, missugust õpetajat peab ideaalseks, missuguseks õpetajaks soovib ise saada ning missugune õpetaja on ta enda arvates praegu. Identiteedi tasand annab võimaluse arutleda ka teemade üle, kuidas isik ennast ja oma minakontseptsiooni tajub (sh enesekindlust).

- **missioon** (*mission*): reflekteerija reflekteerib selle üle, miks ta töötab õpetajana ning mida soovib õpetajana töötades saavutada. See tasand annab võimaluse mõelda kõige selle üle, mis annab elule ja tööle mõtte sh kutsumus (Korthagen, 2004, 2009; Korthagen & Vasalos, 2005; Sööt, 2010).

Korthageni „sibula mudel“ võimaldab näha ka, millisel tasandil ja millistena näeb inimene oma arenguvõimalusi ja -vajadusi (Skorobogatov, 2007).

Uurimismaterjal on refleksiooniks tasanditesse jaotatud uurija poolt. Uurija analüüsib ja tõlgendab lähtuvalt uuritavate õppeülesannete kirjeldustest eraldi kõiki kuut Korthageni „sibula mudeli“ tasandit (keskkond, tegevused, pädevused, tõekspidamised, identiteet, missioon).

3.2. Uurimuse kontekst

Uurimus viidi läbi TÜ SHHI õpetajate täienduskoolitus- ja kutseasta keskuse poolt korraldatud pedagoogiliste kvalifikatsioonikursuste raames.

Pedagoogiline kvalifikatsioonikursus on Haridus- ja Teadusministeeriumi määrusega „Pedagoogide kvalifikatsiooninõuded“ sätestatud ja Haridus- ja Teadusministeeriumis kinnitatud õppekavaga pedagoogiline kursus, mis läbitakse kõrgharidust andvas õppeasutuses ning mille läbimine on üheks tingimuseks pedagoogi kvalifikatsiooni omandamisel (Pedagoogide kvalifikatsiooninõuded, 2010).

Kõik õpetajate täienduskoolitus- ja kutseasta keskuse kursuste õppekavad on sündinud täienduskoolituse programmijuhtide ja vastavate erialade spetsialistide koostöös ning on vastavalt Haridustöötajate kutseoskuste täiustamise korrale (2007) omakorda läbi vaadatud ja registreeritud Haridus- ja teadusministeeriumi käskkirjaga moodustatud õppekavade registreerimise komisjoni poolt.

Uurimus viidi läbi Eelkoolipedagoogika, Algõpetuse didaktika, Pedagoogika ja Kutsepedagoogika kursuse raames. Kuna kvalifikatsioonikursuse läbimine eeldab õppekavas määratletud tasemel õppeväljundite omandamist, on uurimuse kontekstis oluline teada, et kursuste õppeväljunditena on määratletud erialaste teadmiste ja oskuste omandamine ning õpetaja professionaalset arengut toetavate valdkondade tundmine (sh õpetaja oskus analüüsida oma tööd ning märgata arenguvajadusi).

3.3. Valimi iseloomustus

Uurimuse sihtrühma ja sellest tuleneva valimi moodustavad kvalifikatsioonita õpetajad.

Uurimuse konteksti mõistmiseks on oluline teada, kes on kvalifikatsioonita õpetaja ning mis mõjutab tema õppimist ja professionaalset arengut.

Ametijärku ja -nimetust „**kvalifikatsioonita õpetaja**“ haridusseadusandlus ametlikus dokumentatsioonis ei kasuta. Kaudselt defineeritakse selline töötaja kui haridusasutuses töötav Pedagoogide kvalifikatsiooninõuetele (2010) mittevastav spetsialist ehk „kui õpetaja vaba ametikoha täitmiseks korraldatud konkursil ei leita kvalifikatsiooninõuetele vastavat õpetajat, võib direktor sõlmida tähtajalise töölepingu tähtajaga kuni üks aasta isikuga, kellel on vähemalt keskharidus. Sellisel juhul korraldab direktor aasta jooksul uue avaliku konkursi“ (Põhikooli- ja gümnaasiumi, 2011, § 75 (6)). Kui uue konkursi raames ei leita nõuetele vastavat kandidaati, võib kvalifikatsioonita õpetajaga lepingut pikendada aastaks, kuid selle lõppedes tuleb korraldada taas uus konkurss, kuni leitakse kvalifikatsiooninõuetele vastav kandidaat.

Uurimuse üldkogumi moodustasid 156 TÜ SHHI õpetajate täienduskoolitus- ja kutse aasta keskuse 160 ja 320 tunnistel kvalifikatsioonikursustel õppinud kvalifikatsioonita õpetajast õppijat. Valitud sihtrühmast andis nõusoleku uurimuses osaleda 137 uuritavat, kellest omakorda kõigile valimi tingimustele vastas 98.

Valimisse sattumise kriteeriumiteks oli kursuse sooritamine täies mahus, ülesannete esitamise tähtaegsus, kirjalik nõusolek uurimuses osaleda ning õppeülesannete täitmine lähtuvalt suunavatest küsimustest.

Valimisse kaasatud õppijate arv ($n=10$) moodustab 10% valimiks sobivatest õppijatest ($n=98$) ning ühelt kursuselt kaasatud uuritavate arv moodustab omakorda 10% antud kursuse suuruselt (Tabel 1).

Tabel 1. Põhivalimisse kaasatud õppijate jaotumine kursuste lõikes.

Kursuse nimi	Üldkogumi suurus	Valimi suurus
Pedagoogika kursus (160 tundi)	24	2
Algõpetuse didaktika (160 tundi)	11	1
Kutsepedagoogika (320 tundi)	10	1
Eelkoolipedagoogika (160 tundi)	22	2
Eelkoolipedagoogika (320 tundi) I	13	1 (+1)
Eelkoolipedagoogika (320 tundi) II	18	2

Valimisse kuuluvatest uuritavatest 9 on nais- ning 1 meesõpetaja. Uuritavate keskmine vanus on 34,2 eluaastat: noorim oli 25 ja vanim 44 aastat vana. Elukohajärgselt pärineb 6 uuritavat Tartumaalt, 1 Valgamaalt, 1 Võrumaalt, 1 Põlvamaalt ning 1 Järvamaalt. 5 uuritavat töötab koolieelses lasteasutuses, 3 üldhariduskoolis, 1 kutseõppeasutuses ning ühel puudub uurimise hetkel töökoht. 7 uuritavat omasid enne õpingutega alustamist eelnevat töökogemust haridusasutuses (sh üks õppija 15 aastat, üks 5 aastat, kaks 1 aasta, kolm alla aasta), 1 asus pedagoogilisele tööle õpingute jooksul (4 päeva enne õpingute lõppu) ning 2 uuritavat polnud kursuse lõpuks veel tööle asunud (kellest ühel oli töökoht ootamas).

Uuritavate täpsem erialaline jaotumine pole käesoleva töö kontekstis oluline.

Uuritavate anonüümsuse kaitseks on kõik pärisnimed asendatud koodidega: R1....R10.

Antud sihtrühm (TÜ SHHI õpetajate täienduskoolitus- ja kutseasta keskuses kvalifikatsiooni omandavad kvalifikatsioonita õpetajad) on valitud põhjusel, et uuritakse just täiendõppe vormis kvalifikatsiooni omandava õpetaja õpetajaks olemise ja õppimise kirjeldusi ning professionaalsuse kujunemist. Samas, on tegemist mugavusvalimiga, sest antud kogum on uurija jaoks kõige kättesaadavam ning huvitab teda koolituste korraldajana ka isiklikult.

3.4. Mõõtvahendid

Andmeid koguti õppijate õppeülesannetest. Esimene õppeülesanne kaardistab algseisu ehk näitab, kuidas õppija kirjeldab oma professionaalset arengut kursuse alguses ning kuhu ta loodab õppimise tulemusel jõuda. Teine õppeülesanne kirjeldab toimunud õppimist ning seda, milliseid muutusi õppija ise kursusel osalemise tulemusena välja toob.

Uurimuse esmaseks eesmärgiks oli saada õppijatelt kaks lugu, mille kirjutamist toetasid suunavad küsimused:

Iseseisev õppeülesanne 1: „Minu tõekspidamised õpetajana“

- *Missugune õpetaja ma olen või milliseks soovin saada?*
- *Missuguseks õpetajaks võiksid mind pidada minu rühma/klassi lapsed, lapsevanemad, kolleegid?*
- *Mis on minu jaoks õpetajatöös oluline?*
- *Kuidas tunnen ennast professionaalselt õpetajana töötades?*
- *Missugused omadused ja oskused on minu arvates ideaalsel õpetajal?*
- *Missugused probleemid või olukorrad on minu jaoks rasked, ebakindlust või kahtlusi tekitavad?*
- *Missugused arengueesmärgid olen endale õpetajana seadnud ning kuidas need on täitunud või võiksid täituda?*
- *Missugustele küsimustele soovin selle koolituse käigus leida vastuse ning millises suunas edasi areneda?*

Iseseisev õppeülesanne 2: „Minu õppimise lugu“

- *Missugune õpetaja ma olen täna (peale õpingute lõppu)?*
- *Kuidas hindan ennast õppijana?*
- *Kuidas tunnen ennast nüüd õpetajana töötades võrreldes kursuse algusega?*
- *Missuguseid muutusi olen täheldanud oma õpetajatöös?*
- *Kuidas kirjeldan oma arenguteed kursuse jooksul?*
- *Kas võrreldes kursuse algusega on toimunud muutusi väärtushinnangutes?*
- *Kas minu rühma/klassi lapsed, lapsevanemad, kolleegid võiksid olla märganud mingit muutust minu õpetamismeetodites?*
- *Kuidas tunnen ennast nüüd õpetajana töötades?*
- *Millistele küsimustele, probleemidele, olukordadele leidsin õppides vastuse?*
- *Kas seatud arengueesmärgid on täitunud, muutunud või on tekkinud uusi arengueesmäärke?* (Õpetajate ... õpimapi koostamise juhend, 2010).

Õppeülesannete eesmärgiks oli, panna õppija looma õpitust oma isiklik teadmiste struktuur ja suunata ta jälgima oma professionaalset toimetulekut, et seeläbi teadlikumalt analüüsida ja kujundada oma professionaalset arengut (Õpetajate ... õpimapi koostamise juhend, 2010).

3.5. Uurimuse protseduur

Uurimus toimus kahes etapis: 2009/2010 õa toimus pilootuurimus ning 2010/2011 õa põhiuurimus.

Pilootuurimus viidi läbi ühe 320-tunnise kursuse raames ning see kontrollis, kas suunavate küsimuste kasutamine aitab õppijate iseseisvaid õppeülesandeid muuta sisukamateks ning kas õppeülesannete esitamist on võimalik korraldada Moodle keskkonnas. Varasemalt saatsid õppurid oma õppeülesanded koolituse korraldajale, kas posti või meili teel. Moodle keskkonna kasutamine andis võimaluse fikseerida tööde laekumine ühetimõistetavalt (töö on esitatud või töö pole esitatud) ja kuupäevaliselt. Pilootuurimuse järgselt tehti pisimuudatusi küsimustikus (nt parandati lausete struktuuri, muudeti sõnastust) ning Moodle keskkonna häälestuses (nt õppija nägi kursusekaaslaste esitatud töid alles peale enda töö esitamist).

Põhiuurimuses osalemine oli õppijate jaoks vabatahtlik. Kursuse alguses sõlmiti õppijatega kokkulepe, kus küsiti kirjalikku nõusolekut uurimistöös osalemiseks (st luba kasutada uurimustöös kahte õppeülesannet ning valmisolekut osaleda vajadusel hilisemas intervjuus või anda vastuseid täiendavatele küsimustele). Andmete kasutamise luba on toodud lisas 1. Samuti selgitati õppijatele, et antud õppeülesanded on küll üks osa kursuse läbimise protsessist, kuid antud uurija ei ole õppejõud, kes annab tulemustele hinnanguid ning uurimuses osalemine ei ole seotud õppetulemuste arvestamisega.

Uurimuses kasutatavate ülesannete püstituse said õppijad teada kursuse avaseminaris. Esimese õppeülesande sooritasid õppijad kohe kursuse alguses, teise kursuse lõpus. Aega kursuse algusest lõpuni oli tulenevalt tunniplaanist ja õpperühmast 160 tunnistel kursustel 3-4 kuud; 320 tunnistel kursustel 6-7 kuud.

Korrektsete uurimistulemuste huvides lülitusid uurimusest automaatselt välja õppijad (14 õppijat), kes esitasid oma esimese õppeülesande kaasõppijatest hiljem. Esimese õppeülesande esitamise tähtaeg oli määratud peale esimest koolituspäeva (st peale avaseminaris ülesande esitamist) ning vahetult enne järgmise koolitussessiooni algust.

Uurimismaterjalist eemaldati ka õppijate tööd, kes katkestasid õpingud või ei lõpetanud kursust nominaalajaga (3 õppijat). Samuti selekteeriti välja õppijate tööd, kes sooritasid küll õigeaegselt kõik ettenähtud ülesanded, kuid ei andnud nõusolekut (19 õppijat) või ei teinud ühetimõistetavat märget (22 õppijat) uurimuses osalemiseks nõusolekut küsinud ankeedi kinnituskast- „olen nõus uurimuses osalema“.

Järgneva etapina analüüsis uurija (lähtuvalt suunavatest küsimustest) kõigi valimisse sobinud õppijate (98 õppijat) õppeülesanded. Analüüsi tulemusena eraldus 98 tööst 22, kus õppija oli küsimustele vastanud mõlemas õppeülesandes. Eraldatud 22 tööst valiti uurimiseks, juhuvalimi tulemina, omakorda 10 ning jälgiti, et igalt kursuselt oleks kaasatud 1...2 õppijat.

Andmete analüüs viidi läbi kvalitatiivse sisuanalüüsi meetodil. Teostatud sisuanalüüsi kirjeldus on esitatud järgmises alapeatükis.

3.6. Andmete analüüsimise meetod

Andmete analüüsimine toimus kvalitatiivse sisuanalüüsi meetodil.

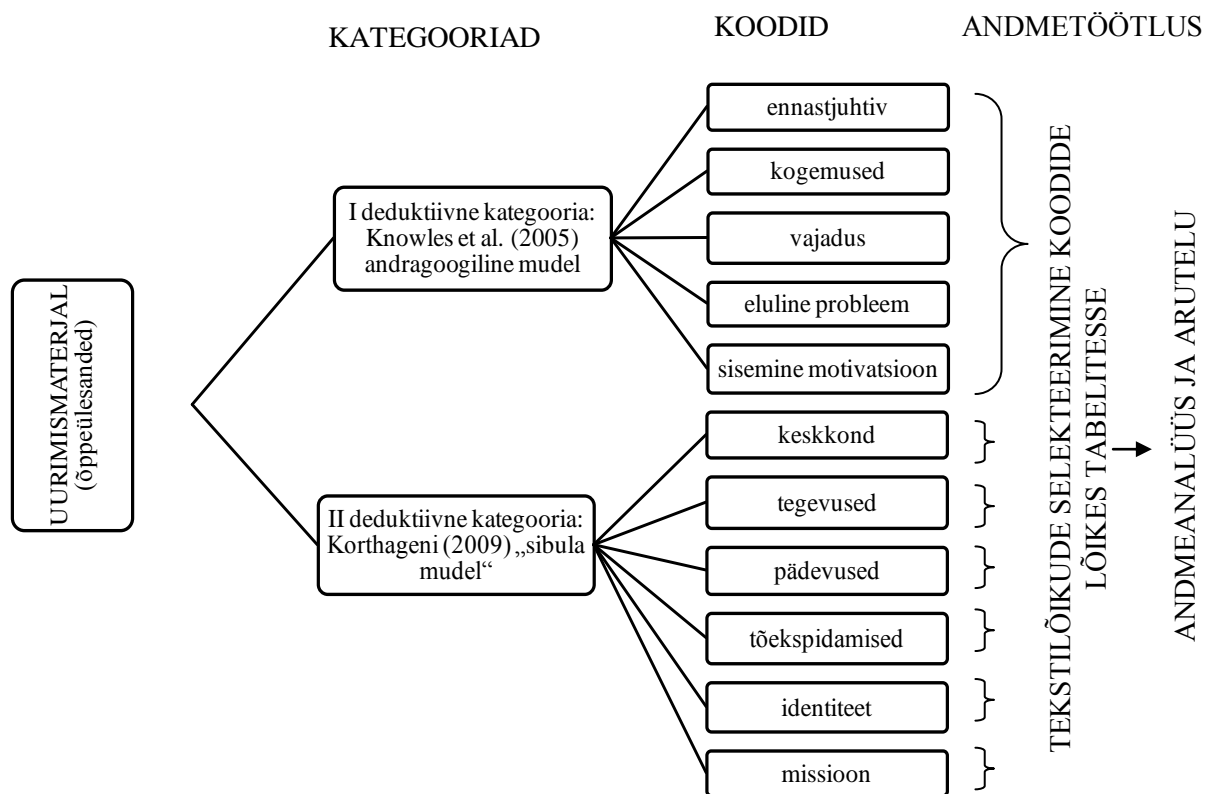
Hsieh ja Shannon (2005) defineerivad kvalitatiivset sisuanalüüsi kui uurimismeetodit, mida kasutatakse tekstandmete sisu subjektiivseks tõlgendamiseks süstemaatilise liigendamise- ja kodeerimisprotsessi ning teemade või mustrite kindlakstegemise abil. Kvalitatiivset sisuanalüüsi on otstarbekas kasutada juhul, kui uurimuse eesmärgiks on kirjeldada mingit nähtust.

Mayring (2000) osutab, et kvalitatiivne sisuanalüüs annab võimaluse moodustada induktiivseid või deduktiivseid kategooriad. Induktiivsete kategooriate moodustamine annab võimaluse uurimisandmetest leida tähendusüksused, kategoriseerida need ja leida kategooriatele uurija arvates sobivad nimetused. Deduktiivsete kategooriate moodustamisel kasutatakse juba eelnevalt loodud mudeleid, teoreetilisi seisukohti või kategoriseerimise aluseid.

Kvalitatiivne sisuanalüüs sobis olemasolevate andmete analüüsimiseks, kuna olemas oli kodeerimist võimaldav tekstimaterjal ning teooriad millele toetuda. Analüüsi vormidest kasutati kodeerimist deduktiivsete kategooriate alusel, mis tulenesid Knowles et al. (2005) andragoogilisest mudelist ja Korthageni (2009) „sibula mudeli“ meetodist.

Knowles et al. (2005) andragoogiline mudel võimaldas uurimuses osalejate ehk kvalifikatsioonita õpetajate õppimise iseloomustamiseks luua deduktiivse kategooria, mille kodeerimise aluseks oli Knowlesi poolt pakutud täiskasvanud õppijat iseloomustavad kriteeriumid. Moodustusi koodid: ennastjuhtiv, kogemused, vajadus, eluline probleem ja sisemine motivatsioon.

Korthageni (2009) „sibula mudeli“ meetodi alusel analüüsiti õppeülesannetes sisalduvaid professionaalsuse kirjeldusi. Kategooria koodide loomise aluseks võeti „sibula mudeli“ viis tasandit: keskkond, tegevused, pädevused, tõekspidamised, identiteet ja missioon (joonis 2).



Joonis 2. Andmeanalüüs.

Järgnev andmeanalüüs toimus koodide lõikes. I deduktiivse kategooria (andragoogiline mudel) koodid koondati ühte tabelisse, mille abil selekteeriti originaaltekstidest välja ja kopeeriti, koodide lõikes uurimuses osalejate kirjeldused õppimisest, arengueesmärgid ning

õpivajadused. II deduktiivse kategooria (sibula mudel) koodid paigutati kõik omaette tabelitesse, kuna tegevuste, pädevuste ja tõekspidamiste kirjelduste juures oli oluline hilisema võrdluse tarbeks eristada väljavõtteid esimesest ja teisest õppeülesandest. Kõik seitse tabelit said aluseks hilisemale arutelule.

Kvalitatiivse sisuanalüüsi tulemused ja nende võrdlus olemasolevate teooriatega esitatakse uurimistöö arutelu osas.

3.6.1. Uurimuse valiidsus ja reliaablus. Antud uurimus mõõtis kvalifikatsioonita õpetajate ülesannetes kirjeldatud, kvalifikatsioonikursusel õppimise jooksul tekkinud õpetajaks olemise ja õppimise kujutlusi.

Kõik uurimuses osalejad olid uuringu läbiviimise ajal klassifitseeritavad kui kvalifikatsioonita õpetajad, st neil kõigil puudus soovitud haridusastmes töötamiseks Pedagoogide kvalifikatsiooninõuetega (2010) ettenähtud pädevus.

Uurimuse läbiviimisel jälgiti, et kõik uurimuses osalejad oleksid võrdses stardi- ja finišipositsioonis, st kõik uuritavad said õppeülesannete mõistmiseks ja sooritamiseks sarnase suulise ja kirjaliku instruksiooni (Õpetajate ... õpimapi koostamise juhend, 2010) ning kõik uuritavad pidid sooritama oma esimese õppeülesande vahetult peale esimest koolituspäeva ning teise enne viimast õppesessiooni. Ülesande esitamisega hilinevad osalejad eemaldati uuringust.

Reliaabluse tagamist kvalitatiivsetes sisuanalüüsides on oma artiklis kirjeldanud Graneheimi ja Lundmani (2004), kes leiavad, et uurimuse usaldusväärsus sõltub palju sellest, missugune on uurimuse läbiviimise kontekst, kes on uuritavad ja mida tehakse saadud andmetega. Käesolevas uurimuses on selle tingimuse täitmiseks lahti kirjutatud kontekst (kvalifikatsioonikursuste ja õppeülesannete kirjeldus ning uuritavate iseloomustus).

Eelnimetatud praktikud juhivad tähelepanu, et kvalitatiivses uurimuses on tekstil alati mitu tähendust ning tähenduse mõistmine sõltub uurijast ning tema eelnevast elukogemusest. Antud uurimuse läbiviija omas varasemat töökogemust (3 aastat) üldhariduskooli õpetajana ning töökogemust (6 aastat) TÜ SHHI õpetajate täienduskoolitus- ja kutse aasta keskuse koolituskursuste (sh kvalifikatsioonikoolituste) korraldajana.

Graneheim ja Lundman (2004) lisavad lõpetuseks, et kvalitatiivse sisuanalüüsi kordamise võimalikkuse üle (nt mõne teise uurimuse raames) saavad otsustada ainult uue uurimuse läbiviijad. Uurimuse läbiviijal on oluline anda oma tegevusest võimalikult täpne ülevaade sest meetodi usaldusväärsus kasvab, kui tulemused on esitatud viisil, mis võimaldab

lugejal otsida alternatiivseid tõlgendusi. Antud uurimuse juures täidab selle punkti uurimuse protseduuri ja andmete analüüsi selgitus ning uurimustulemuste analüüs.

4. Empiirilise uurimuse tulemused, analüüs ja arutelu

4.1. Kvalifikatsioonita õpetaja kui täiskasvanud õppija

Antud uurimuse esimene küsimus vaatab, kuidas täiendõppe vormis õppija kirjeldab oma õppimist kvalifikatsioonikursusel (sh õpivajadusi ja arengueesmärgi) ning kuidas see suhestub Knowlesi et al. (2005) poolt pakutud täiskasvanud õppijat iseloomustava andragoogilise mudeliga.

Varasemate uurimuste tulemused näitavad ja käesoleva uurimuse tulemused kinnitavad, et täiskasvanud õppijate õppimise eesmärgiks on eneseteostus kui eneseteostus sh tõestus, et tulla toime nii õppimisega kui olemasolevate ja lisandunud rollide ühitamisega. Väga oluline on ka isiksuslik areng, mis väljendub õppija enesehinnangus ja staatuse tõusus (Kadde, 2005; Kerde, 2010; Köster, 2005).

Kooskõlas Knowlesi andragoogilise mudeliga asub täiskasvanu õppima siis, kui tal tekib selleks vajadus (Knowlesi et al., 2005). Käesoleva uurimuse kontekstis on selleks vajaduseks õpetajana töötamiseks tarvilik, kuid puuduv kvalifikatsioon.

Minu peamine eesmärk pedagoogika kursusel osalemisel oli see, et peale kursuse lõpetamist vastaksin õpetaja kvalifikatsiooni nõuetele (R2).

Kvalifikatsiooni saab seadusandlusele tuginedes (Kutseseadus, 2012, Välisriigi kutsekvalifikatsiooni ..., 2008) tõlgendada kui dokumentaalselt kinnitatud teadmisi ja oskusi, kuid samas pole paljude uuritavate jaoks vähemoluline vajadus enesearengu eesmärgil õppida, et teha oma tööd paremini.

Eelkõige tulin siia kursusele iseenda pärast. Ütlen ausalt, et dokument, mille kursuse lõpus saan, on mu jaoks teisel kohal (R3).

Sarnaselt Knowlesi andragoogilisele mudelile, kinnitavad antud uurimuse tulemused, et kvalifikatsioonikursusel osalejad võivad olla inimesed, kes soovivad vahetada ametit või proovida midagi täiesti uut. Samas võivad neil lisaks kvalifikatsioonile puududa ka töö tegemiseks vajalikud esmased teadmised ja oskused (Knowlesi et al., 2005). Uue töö õppimine võib toimuda sellisel juhul nii täiend- kui ümberõppe vormis nt kui raamatupidaja õpib ümber koolieelse lasteasutuse õpetajaks või kutseõpetajaks (Tööotsijate ja töötute ..., 2008).

Tõmmates kriipsu alla raamatupidaja tööle, otsustasin hakata harima ennast eelkoolipedagoogika vallas, samal ajal otsisin tööd lasteaias (R10).

Uue töö õppimine võib tähendada ka olemasolevate teadmiste täiendamist spetsiifiliste lisateadmistega nt kui põhikooli õpetaja omandab lisaks klassiõpetaja kvalifikatsiooni või klassiõpetaja koolieelse lasteasutuse õpetaja kvalifikatsiooni.

Huvitava aspektina ilmneb, et õppima asumise või õppimise põhjused võivad kursuse jooksul muutuda (nt kursuse alguses põhjendab uuritav õppima asumist vajadusega vastata kvalifikatsioonile (st saada tunnistus), kuid kursuse lõpus tõdeb, kui väärtuslikud olid saadud teadmised).

Minu peamine eesmärk pedagoogika kursusel osalemisel oli see, et peale kursuse lõpetamist vastaksin õpetaja kvalifikatsiooni nõuetele. Kuid kursuse jooksul sain aru, et peale nõuetele vastamist annab kursus mulle veel palju muud väärtuslikku, nagu näiteks mahukad ja informatiivsed loengud erinevatel teemadel. Kasuks tulid ka praktilised tunnivaatlused koos analüüsimistega ja kodused ülesanded (R2).

Kui kursust alustati eesmärgiga leida lahendus mõnele pakilisele probleemile, siis kursuse lõpuks on kujunenud juba uued arengueesmärgid. Uuritavad toovad nt välja soove asuda end täiendama mõnele erialakursusele või asuda õppima tasemeõppesse.

Võib- olla peaks järgmiseks arengueesmärgiks püstitama päris klassiõpetaja koolituse, kus kõike vajalikku veidi põhjalikumalt käsitletakse. Eriti tuleks kasuks eesti keele kui teise keele algklassi õpetaja koolitus, sest see on just see, milles tahaksin ennast arendada ja millega edasi minna (R3).

Üldhariduskoolide õpetajate edasised arengusoovid on konkreetsed ja toetavad õpetaja professionaalset arengut nt soov asuda edasi õppima tasemeõppesse. Koolieelsete lasteasutuste õpetajad kirjeldavad oma igapäevaseid tegevusi ja edasise arengu vajadusi igapäevatöös.

Täiskasvanud õppija on ennastjuhtiv õppija ehk inimene, kes võtab ise vastu otsuseid oma elu oluliste valdkondade kohta ning soovib, et teda sellisena ka teiste inimeste poolt aktsepteeritakse st täiskasvanud õppija soovib endaga arvestamist õppeprotsessi kõikidel etappidel (Knowles et al., 2005). Antud uurimuse tulemused näitavad ning kursustelaste tagasiside kinnitab (Õpetajate ... lõpuküsitlused 2005-2010), et kvalifikatsioonita õpetaja õpib sarnaselt Knowlesi et al. (2005) poolt kirjeldatud täiskasvanud õppijaga nt soovib, et tal oleks võimalus esitada õppejõule täiendavaid küsimusi. Samas tahab kindlasti jagada ka oma töö- või elukogemust.

Osalesin kõikidel loengutel. Loengutelt puudumine oleks kindlasti mõjutanud minu teadmisi, ainult materjali alusel oleks olnud teemast väga raske aru saada. (...) Püüdsin

osaleda aktiivselt loengutes, teemade aruteludel ja mitmetel iseseisvatel ja rühmatöödel (R2).

Uuritavad kirjeldavad end valdavalt aktiivsete ja tublide õppijatena, kes satuvad siiski aeg-ajalt raskustesse. Sarnaselt Illerise (2006) uurimuses madala kvalifikatsiooniga õppijate välja toodud probleemidega, näevad ka käesoleva uuringu osalejad suurima probleemina ajapuudust ja -planeerimist. Uuringus osalenud õppijad kirjeldavad oma õppeülesannetes, et tegelikult ei kujutanud nad ette, kui palju aega võtab õppimine ning koduste ülesannete sooritamine töö- ja pereelu kõrvalt.

Õppijana hindan ennast hästi. Kahjuks ei saa öelda, et väga hästi, kuna ajapuudus oli üks peamisi takistusi. Minu õpingud käisid ju töö ja muude koolituste kõrvalt (R4).

Täiskasvanud õppijad toovad õppeprotsessi kaasa oma kogemused ning õppijate kaasa toodud kogemused on õppeprotsessis oluliseks analüüsi ressursiks (Knowles et al., 2005). Õpetajat huvitab, mida ja kuidas teevad kolleegid. Paljud uurimuses osalenud kirjeldasid, kuidas loenguteema arutelu jätkus pausi ajal kohvिरuumis ning hiljem koduteel.

Palju põnevaid ideid andsid vaatlustunnid, kursustaste omad näited ja töökogemused, mida lahkelt loengutes jagati (R3).

Täiskasvanu õpivalmidus tuleneb tema vajadustest st täiskasvanud õppija on eelkõige orienteeritud eluliste probleemide lahendamisele, et suurendada oma kompetentsust ning edukamalt tulla toime enda erinevate rollidega muutunud ühiskonnas (Knowles et al., 2005). Uurimuses osalenud kvalifikatsioonita õpetajad kirjeldasid, et tulid õppima vajadusest saada tunnistus, kuid enamasti märgiti ära ka mõni suurem või väiksem eluline probleem, millele oodati või loodeti kursuselt lahendust.

Tihti olen küsinud [kursuse alguses], kas mina rühmaõpetajana teen kõik endast oleneva, et iga last vastavalt tema arengule arendada, kas vastan vanemate ootustele, kas suudan neid õppe- ja kasvatustegevuses nõustada ning kuidas toimida erivajadustega laste puhul rühmas. (...) Tunnen end rühma töös [peale kursuse läbimist] arvestatava ja olulise liikmena, kelle ettepanekuid võetakse arvesse (R9).

Sarnaselt õpetajate täienduskoolitustel osalejatega peavad ka käesolevas uurimuses osalenud õppijad väga oluliseks, et õppejõud, kes oma teadmisi jagab oleks nii oma valdkonna spetsialist kui praktik (st tegevõpetaja) (Õpetajate ... lõpuküsitlused 2005-2010).

Antud koolituse juures meeldis minule see, et tegemist oli omaala spetsialistidega ja iga õppejõud teadis ikka väga hästi millest mida rääkida (R8).

Täiskasvanu peaks tulema õppima sisemisest motivatsioonist (nt soovist ennast realiseerida või arendada, suurendada eneseaustust, tõsta enesekindlust) (Knowles et al.,

2005). Uurimuses osalejate kirjeldustest selgub, et kvalifikatsioonita õpetaja sisemine motivatsioon tekib kursusel õppimise jooksul. Õppijad kirjeldavad, kuidas õppides tekkis valdkonna vastu huvi ning soov järjest rohkem ja rohkem teada.

Juba enne õppesessiooni algust tundsin mõnusat värinat kõhus ja ootasin, et mis nüüd siis seekord. Ja see tuli iga kord. Iga kord oli midagi, mida ma kas veel ei teadnud või mis sai minu jaoks uue valguse (R6).

Kursuse käigus soovin omandada nii palju teadmisi ja oskusi palju võimalik. Saada enesekindlust ja lahti saada hirmust, et äkki ma ei sobi ikka õpetajaks (R7).

Täienduskoolitusel õppija jaoks pole tegelikkuses sugugi vähemolulisemad välised motivaatorid, nagu unistus saada tunnistus ning peale seda parem töö; rohkem palka või võimalus liikuda edasi karjäärireedelil (Knowles et al., 2005; Õpetajate ... lõpuküsitlused 2005-2010). Sarnaseid unistusi ilmneb ka kvalifikatsioonita õpetajate õppeülesannetest. Nt õppija, kes alustas õpinguid abiõpetajana koolieelses lasteasutuses, soovis õpingute alguses saada oma ala hästi tundvaks õpetajaks. Tubli töötajana tema unistus täitus ning kursuse lõpuks ei töötanud ta pelgalt lasteaiaõpetajana, vaid oli teinud karjääri ning asus tööle õpetajana sobitusrühmas.

Kokkuvõtteks toon välja, et uuringus osalenud kvalifikatsioonita õpetajat iseloomustab Knowlesi andragoogiline mudel õppijana, kelle õppimise primaarseks vajaduseks on tunnustus (kvalifikatsioon) ning sekundaarseteks töö tegemiseks vajalikud oskused. Uuritavad kirjeldavad end aktiivsete ja püüdlike õpilastena, kes soovivad koolituselt leida rakendatavaid praktilisi nõuandeid ning jagada oma kogemust. Uuritavate suurimaks probleemiks on aeg ja selle planeerimine, sest nagu kirjeldustest ilmneb, ei kujutanud nad ette, kui palju aega võtab õppimine ning koduste ülesannete sooritamine töö- ja pereelu kõrvalt.

4.2. *Õppeülesannete analüüs Korthageni „sibula mudeli“ meetodil*

Käesolevas peatükis analüüsitakse andmestikku Korthageni ja Vasalose (2005) poolt pakutud „sibula mudeli“ meetodil (*The Onion Model*). Eraldi vaadeldakse kõiki kuut tasandit ning uuritakse, missuguseid professionaalsuse kirjeldusi võimaldab Korthageni „sibula mudel“ leida kvalifikatsioonita õpetajate õppeülesannetest.

4.2.1. Keskkond. Korthagen (2009) defineerib keskkonnana kõike seda, mida õpetaja nimetab väljaspool iseennast ehk kõik see, mis teda välismaailmast tulenevalt käivitab, mõjutab või piirab.

Uurimuses osalenud kvalifikatsioonita õpetajad tajuvad keskkonda ning selle komponente erinevalt. Erinevalt Korthageni pakutust kirjeldab väikese maakoha õpetaja keskkonnana ka alevit, kus ta elab ning igapäevaseid olukordi, kui ta oma kasvandike või nende vanematega kohtub tööväliselt, kuid siiski õpetaja rollis. Korthageni teooriaga haakuvalt nähakse keskkonnana ka oma töökohta (haridusasutust) ning selles valitsevat koolikultuuri. Kirjeldatakse kooli suurust, laste käitumist ja õppimist, kolleegide suhtumist jmt.

Kooli tultes oli vene keskkonnas töötamine ja vene kultuur minu jaoks võõras ja harjumatu. Lapsed olid lärmakad, aga ääretult avatud ja siirad, kes kippusid vahel veidi külma ja kalki eesti keele õpetajat kallistama (R3).

Ümbritseva keskkonnana kirjeldatakse ka oma õpetatavat ainet või ainevaldkonda. Tulenevalt õpetaja teadmistest, loomingulisusest ja reaalsest võimalusest võib õpetatav aine pakkuda uusi käsitusi või piiranguid nt lasteaiaõpetaja, kes kirjeldab looduse võimalusi, kui lõputut andmebaasi, mida lastega uurida ja avastada.

Keskkonna toimimist piiravate asjaoludena kirjeldatakse ja kritiseeritakse valdavalt kas hariduspoliitikat või õpilaste võimeid.

Tulenevalt oma töökogemuse suurusest kirjeldavad õpetajad ümbritsevat keskkonda erinevalt. Pikema töökogemusega õppijad kirjeldavad detailsemalt töökeskkonda, tegevusi mida õpi(lastega) ette võetakse ja suhteid (lapsed, kolleegid, vanemad). Kirjeldus kattub Korthageni keskkonna määratlusega. Seevastu kogemusteta või väga väikese kogemusega õpetajad on teemavalikus abstraktsemad ning toovad välja peamiselt piiravaid faktoreid (nt hariduspoliitika, sotsiaalne olukord, laste võimed või käitumine).

Kokkuvõtteks toon välja, et uuritavad kvalifikatsioonita õpetajad kirjeldavad töökeskkonnana oma töökohta ning selles valitsevat töökultuuri ja õpikeskkonda.

4.2.2. Tegevused. Korthagen (2009) defineerib käitumise või tegutsemisena kõike seda, mida tehakse, tehti või kavatsetakse teha. Sellel tasandil on oluline arutleda tegevuste üle, mis olid vajalikud, mõistlikud ja tõhusad ning mis ebaotstarbekad, kahjulikud, vähemõjusad või mis jäid tegemata.

Esimeses õppeülesandes kirjeldavad koolis töötavad uuritavad oluliste tegevustena faktiteadmiste ja oskuste õpetamist, tunnidistsipliini hoidmist ning enda kui õpetaja maine kujundamist (sõbralik õpetaja vs karm õpetaja). See on seletatav ka Krulli (2002) ja Eisenschmidt (2006) uurimustulemustega, mille kohaselt distsipliiniprobleemidega

hakkamasaamist peavad väga oluliseks edukuse näitajaks nii algajad õpetajad ise kui ka nende koolijuhid.

Olen üritanud olla mõistlikult paindlik, et õpilastes ei tekiks tunne, et tegemist on türannist õpetajaga. (...) Samas aga olen nõudlik nii tunnidistsipliini kui ka õppetöö suhtes: asjad peavad tehtud saama ja tunnis peab oskama käituda (R1).

Õpingute lõpuks on kooliõpetajad saanud kinnitust oma töövõtete õigsusele ning julgust katsetada uusi töövõtteid ja meetodeid. Tuuakse välja, et kursusel kuuldi esmakordselt tundide ettevalmistamisest, läbiviimisest ning analüüsimisest; samuti tunnikonspektide vajalikkusest. Õppimise tulemusena kirjeldavad uuritavad, kuidas nad on leidnud julgust varasemast enam muuta oma tegevust ja ka mõtlemist: nt aine või õpiku asemel hakatakse õpetama õpilast, tunni aega hakatakse planeerima tunnikonspekti abil. Uurimuses osalejad kirjeldavad, et varasemast enam kasutatakse klassiruumis aktiivõppe meetodeid ning loengu stiilis tunnid muutuvad enam seminaride sarnaseks.

Oskan tunnis õpilasi paremini jälgida, et vaadata kuidas erinevad õpilased ainet omandavad. ... Oskan tunde paremini planeerida ja ette valmistada. ... Olen hakanud tunnis kasutama rohkem aktiivõppemeetodeid. ... Olen loobunud slaidide kasutamisest ja koostan nüüd hoopis konspekte. Tunnis ei loe ma enam lihtsalt oma materjali õpilastele ette, vaid oskan nüüd õppeprotsessi õpilasi kaasata. ... Lisaks oskan ma märgata juba grupiprotsesse ja neid juhtida. ... On juurde tulnud tahe ennast pidevalt arendada ja katsetada erinevaid õppemeetodeid (R4)

Uuringus osalenud kooliõpetajate kirjeldused tundide ettevalmistamise, läbiviimise ning analüüsimise oskusest, aktiivõppemeetodite kasutamisest ning õpilaste kaasamisest näitavad, et uuritavad on omandanud läbitud kvalifikatsioonikursuse õppekavas väljunditega ettenähtud erialased teadmised ja oskused.

Koolieelsete lasteasutuste õpetajad peavad kursuse alguses oluliseks lapse (kehalist, sotsiaalset, motoorset) arendamist ja õpetamist (rohkem läbi faktiteadmiste õpetamise kui mängu ning oskust teha „kurja häält“).

Koolieelsete lasteasutuse õpetajate tegevuste kirjeldustes seisneb suurim muutus selles, et õpingute lõpuks faktiteadmiste tähtsustamine väheneb ning oluliseks muutub erinevate oskuste õpetamine läbi mängu ja mänguliste tegeluste. Lasteaiaõpetaja mõistab pädevuse suurenedes oma rolli olulisust lapse ettevalmistamisel kooliks ning vastutuse ulatust lapsevanemate nõustamisel (st kui õpetaja võtab vastutuse nõustada lapsevanemat, peab ta suutma seda teha adekvaatselt).

Uuringus osalenud koolieelsete lasteasutuste õpetajate kirjeldused õpetamisest läbi mängu ja mänguliste tegeluste kinnitavad, et uuritavad on omandanud kvalifikatsioonikursuse õppekavas ettenähtud väljundi lapse arengule soodsa õppe- ja kasvukeskkonna loomisest.

Kokkuvõtteks toon välja, et uuringus osalenud üldhariduskoolide õpetajad kirjeldavad õpingute alguses õpetaja oluliste tegevustena teadmiste ja oskuste õpetamist. Õpingute lõppedes kirjeldatakse olulisena sihipärast teoorial põhinevat mõtestatud tegutsemist (nt kasutatakse tunnikonspekte, seostatakse õppeaineid omavahel). Koolieelsete lasteasutuste õpetajad peavad kursuse alguses oluliseks lapse arendamist ja faktiteadmiste õpetamist; kursuse lõppedes aga erinevate oskuste õpetamist läbi mängu ja mänguliste tegeluste.

4.2.3. Pädevused. Korthagen (2009) defineerib pädevustena kõiki teadmisi ja oskusi, mida on tarvis soovitud tegevuste teostamiseks. Tulenevalt konkreetsest olukorrast arutletakse, milliseid teadmisi ja oskuseid oleks võimalik kasutada, milliseid mitte ning mida oleks tarvis juurde õppida, et järgmine kord taolises situatsioonis edukalt tegutseda.

Andmete analüüs näitab, et õpingute alguses on koolis töötavatele uurimuses osalenud õpetajatele olulised enda teadmised sellest, kuidas õpetada faktiteadmisi ning oskused tunnidistsipliini hoidmisest.

Õpetajana olen püüdnud edasi anda eelkõige teadmisi, aga ka julgustanud oma õpilasi edasi pürgima ja mitte alla andma. (...) Kuna õpetan täiskasvanuid, ei ole mul eriti olnud probleeme tundides distsipliini hoidmisega, aga ühes grupis tuli sedagi ette (R4).

Uurimuses osalenud koolieelsete lasteasutuste õpetajad toovad õpingute alguses välja, et neil on piisavalt oskusi laste arendamiseks ja faktiteadmisi, mida lastele edasi anda.

Antud ajahetkel olen kindlasti lastest teadmiste poolest üle, seepärast püüan neile õpetada seda, mida nad veel ei tea (R6).

Õpingute lõppedes kirjutavad uurimuses osalenud kooliõpetajad, et nende teadmised õppetöö läbiviimisest olid enne kvalifikatsioonikursusel õpingute alustamist väga pealiskaudsed. Kursusel õppimise tulemusena on nad saanud teoreetilist kinnitust oma töövõtete õigsusele ning julgust katsetada uusi töövõtteid ja meetodeid. Tekkinud muutust kirjeldatakse enesekindlama ja oskuslikuma tegutsemisena ning teadmisenä, et õppimise ja õpetamise võimalusi on mitmeid.

Ei ole võimalik kõike osata ja teada kohe algusest peale. (...) Kui ei katseta, siis ei ole võimalik ka seda kõige õigemal viisil leida ning see on täitsa loomulik, et katsetades tehakse vigu. (...) Nüüd aga arvan hoopis, et parem teha alguses rohkem vigu, kuid nendest siis õppida ja edasi areneda, kui teha lõpuni välja vigu, neid isegi mitte tunnistada ja mitte üritada neid kõrvaldada (R1).

Uurimuses osalenud koolieelsete lasteasutuste õpetajate pädevustes seisneb õpingute lõppedes suurim muutus selles, et uuritavad toovad välja uue omandatud teadmise kuidas teadmiste õpetamisel kasutada rohkem mängu ja mängulisi tegelusi. Kursusel õppimise tulemusena laieneb lasteaiaõpetaja teadmine oma ülesannetest, rollist ning vastutusest.

Klassiõpetajana püüdsin varem lastele [koolieelses lasteasutuses] õpetada pigem faktiteadmisi, nüüd aga kasutan rohkem mängu ja loovtegevusi. (...) Seni olin arvanud, et peamine vastutus lapse hariduse eest lasub klassiõpetajal, kuid selle kursuse käigus sai väga selgeks, kui tõsine on tegelikult lasteaiaõpetaja töö (R5).

Kokkuvõtteks toon välja, et kvalifikatsioonikursusel õppimine on teoreetilist tuge pakkudes toetanud uurimuses osalenute käitumist klassi- või rühmaruumis. Õppimise tulemina on õpitegevused muutunud läbimõeldumaks ja sisukamaks. Kirjeldatakse muutust, kus senine sihipäratu tegutsemine on muutunud teadmiste tuginevalt sihipäraseks tegutsemiseks.

4.2.4. Tõekspidamised. Korthagen (2009) näeb tõekspidamistena kõike seda, mida mainitakse oma uskumustest, arusaamadest, põhimõtetest, veendumustest, seisukohtadest ja väärtushinnangutest. Siia kuulub kõik see, mida usutakse või ei usuta ning kõik see, mis piirab uskumist, arusaamist, veendumist.

Kursuse alguses väärtustavad uuringus osalenud kvalifikatsioonita õpetajad valdavalt teadmiste edasiandmist ja distsipliini hoidmist. Ühel juhul peetakse õpingute alguses tähtsaks õpilase individuaalsuse arvestamist, koostööd sidusrühmadega ja kasvatusküsimusi. Korra mainitakse ka lapse koduste väärtuste austamist.

Ja meie kui kasvatajate ülesanne on austada kodust korda ja koduseid uskumusi. (...) Õpetaja töös pean oluliseks just lapsi ja nende arendamist, sest lapsed ongi ju meie tulevik ja lasteaed on see koht kus pannakse elu alus talad (R7).

Kursuse lõpus õpetaja- ja õpikukesksete väärtuste osatähtsus väheneb ning uute väärtustena hakatakse kirjeldama õppelast ning tema individuaalset eripära. Õpingute tulemina hakatakse väärtustama ka iseenda kui õpetaja individuaalset eripära ning mõistma, et tegelikult ei oodata õpetajalt ilmeksimatust ja kõiketeadmist. Olulisema muutusena tuuakse välja, kui olulised on edukaks praktiseerimiseks ja professionaalsuse kujunemiseks toetavad teoreetilised teadmised ning pidev enesetäiendamine.

Ei ole võimalik kõike osata ja teada kohe algusest peale. ... Kui ei katseta, siis ei ole võimalik ka seda kõige õigemal viisil leida ning see on täitsa loomulik, et katsetades tehakse vigu. ... Nüüd aga arvan hoopis, et parem teha alguses rohkem vigu, kuid

nendest siis õppida ja edasi areneda, kui teha lõpuni välja vigu, neid isegi mitte tunnistada ja mitte üritada neid kõrvaldada (R1).

Muutuseid kirjeldatakse ka suhtumises õpetamise meetoditesse. Väärtustatakse ka teadmist sellest, kuidas oma tööd efektiivsemalt organiseerida ning õpilasi kaasata. Väga palju kirjutatakse pideva enesetäiendamise vajalikkusest.

Kokkuvõtteks toon välja, et käesoleva uurimuse tulemused näitavad, et õppimise tulemina toob välja uuringus osalenud kvalifikatsioonita õpetaja õpilase ja iseenda individuaalse eripära väärtustamise, õpilasekesksemate õppemeetodite tähtsuse ning pideva enesearendamise vajalikkuse.

4.2.5. Identiteet. Korthagen (2009) defineerib identiteeti kui professionaalset identiteeti ehk õpetaja ettekujutus sellest, kuidas ta kujutab ette iseenda õpetajaks olemist, missugust õpetajat peab ideaalseks, missuguseks õpetajaks soovib saada ning missugune õpetaja on ta enda arvates praegu.

Käesolevas alapeatükis vaadeldakse, kuidas uurimuses osalenud kvalifikatsioonita õpetajad kirjeldavad enda õpetajaks olemist õpingute alguses ja lõpus ning suhtumist ideaali ja normi.

Õpingute alguses kirjeldavad uuritavad end üldjuhul noore ja kogenematu õpetajana, kes alles pürgib hea õpetaja staatusesse. Mitmel juhul tuuakse välja püüdlus luua endast karmi, kuid laheda õpetaja kuvand. Kvalifikatsioonita õpetaja soovib olla inimlik, kuid samas kardab, et õpilased kasutavad tema heatahtlikkust ära ning tekivad distsipliiniprobleemid.

Olen noor ja suhteliselt kogenematu õpetaja, kes pürgib hea pedagoogi staatusesse. (...) Üldiselt aga tunnen end õpetaja rollis hästi, olenemata sellest, et vahel tuleb kogemusest puudu (R1).

... sooviksin olla autoriteetne õpetaja, keda austatakse, mitte ei kardeta. ... Tore oleks, kui saavutan lastevanematega usalduslikud ning sõbralikud suhted. Sooviksin võimalikult palju anda head nõu ja aidata lahendada erinevaid probleeme, mis võivad tulla lastekasvatamisel esile (R10).

Õpetajaks olemist nähakse ka nii, et kuigi riiklik õppekava annab ette juhised kuidas, mida ja millal õpetada, on kõik õpetajad siiski erinevad- neil on oma stiil, tööiseloos ja harjumused. Märgitakse, et õpetaja ei ole, ega peagi olema „kõiketeadja“ ning tal on õigus teha vigu. Oluliseks peetakse, et õpetaja ei oleks liialt kuri ega ka ülearu leebe. Tähtsad on reeglid ning järjepidevus neist kinni pidada.

Vaatama sellele, et kõiki Eesti õpetajaid seob riikliku õppekava järgimine, hämmastab mind see, et olenemata ühistest eesmärkidest ja kuulumisest ühe katusorganisatsiooni

alla, ei ole ma veel kohanud õpetajaid, kes üksteisele sarnaneksid. (...) Isegi need õpetajad, kes mulle kunagi andsid samu aineid võisid üksteisest erineda nagu öö ja päev. (...) Igal õpetajal on oma stiil, tööiseloos ja -harjumused, igalühel neist on oma põhimõtted ja kavatsused. Need ongi need omadused, mis panevad üht õpetajat teisest erinevaks ja teeb ühest õpetajast hea pedagoogi, teisest aga puudulikuma (R1).

Sarnaselt Eisenschmidt (2006) poolt kirjeldatud algaja õpetajaga samastavad ka uurimuses osalenud esimeses õppeülesandes end üldistusi kasutades (nt kõik õpetajad, hea õpetaja jne) pedagoogide professionaalse grupiga ja väärtustavad valitsevaid hoiakuid. Uurimuses osalenud kvalifikatsioonita õpetajad püüavad oma unikaalseid isikuomadusi sobitada oma ettekujutusega rollimudelitest.

Hea õpetaja väärtused ja maailmapilt kandub tahes tahtmata üle tema õpilastele ja hea õpetaja peab ennast pidevalt arendama, et mõjutada oma õpilaste tulevikku positiivselt suunas (R4).

Teises õppeülesandes on märgata muutust. Uuringus osalenu kirjeldab end enesekindlana, julgema ja sihipärasemana. Väljendatakse soovi ennast pidevalt arendada, katsetada uusi õppemeetodeid ning viia läbi õppetegevusi, mis varem olid suurt ebakindlust tekitavad. Märgatakse, et ollakse varasemast parem suhtleja. Võrreldes kursuse algusega on mõistetud, et õpetaja enesejuhtimine ja eneseareng on väga olulise tähtsusega.

(...) olen ma oma tööd tehes enesekindlam ja sihipärasem, mul on siht silme ees, ma ei karda katsetada ega vigu teha, sest ainult niimoodi mina õpingi. (...) Enne kursust ma pelgasin seda; kuidas see võimalik on, et ma eksin? See ju tähendaks, et ma ei ole hea õpetaja ega tee oma tööd hästi, kui ma asju valesti teen. Nüüd aga arvan hoopis, et parem teha alguses rohkem vigu, kuid nendest siis õppida ja edasi areneda, kui teha lõpuni välja vigu, neid isegi mitte tunnistada ja mitte üritada neid kõrvaldada (R1).

Õpetajaidentiteedi kujunemise järgus mõtlevad uuringus osalenud õppijad, sarnaselt Eisenschmidt (2006) poolt kirjeldatud algajate õpetajatega, sageli selle üle, missugused omadused on nende jaoks tähtsad. Palju mõtiskletakse ideaali ja normi teemade üle ning püütakse end selles kontekstis positsioneerida.

Normiks peetakse seda, et õpetaja ei lähe tundi ettevalmistumata ning tal on elementaarsed oskused tundi läbi viia. Samuti oskab õpetaja teha koostööd nii laste, kolleegide kui lapsevanematega.

Ideaalse õpetaja oluliste omandustena tuuakse välja kindlameelsust, järjepidevust ja enesekindlust. Oluliseks peetakse ka soovi teha oma tööd südamega ja kutsumust. Kuigi uuringus osalenud õpetajad leiavad, et ideaal ei ole võimalik, kirjeldatakse seda ikkagi kui eesmärki, mille poole püüelda.

Arvan, et ideaalile lähenev õpetaja on end jäägitult tööle pühendanud. Temas peaks peituma nii natukene psühholoogi, sotsiaaltöötajat, vahel ka ema-isa, sõpra, head suhtlejat-kaaslast ning loomulikult pedagoogi. Ideaalile lähenev õpetaja on hea kohanemisvõimega, aktiivne, osavõtlik, kes oskab luua lastele mugava ja turvalise õpikeskkonna, kuid samas ei tohiks kaduda piirid õpetaja-õppelase vahel. Kõige selle juures on aga ikka tähtsaim oma aine õpetamine (R3).

Õpingute lõpus julgetakse end ka normile vastandada ning avaldada oma arvamust. Sellest võib luua järelduse, et õppimine võib olla kergitanud õppija enesehinnangut ning andnud julgust.

Pean tõdema, et minagi olin oma esimesel õpetamise aastal selline, kes õpikut pühakirjaks pidas, aga pedagoogika kursus ja sellega paralleelselt koolis õpetamine on mu silmad avanud ja ma näen, kust tegelikult vajaka jääb - ettekirjutus ei klapi teostusega. (...) Mina kui üksikisik ei saa kogu süsteemile vastu hakata, aga kuskilt peab otsa lahti tegema. (...) Hakkan püüdma oma klassides õpetada õpilast, mitte ainet ega õpikut, lähtudes õpilasest ja tema vajadustest ning sellest, mis teda tegelikult elus edukaks hakkamasaamiseks ette valmistab, mitte pelgalt ettekirjutusest, mis kohati on kirja pandud vaid kirjapanemiseks ja ilusate ideede ülalhoidmiseks (R1).

Kokkuvõtteks toon välja, et uuringus osalenud kvalifikatsioonita õpetajate kutseidentiteedi kirjelduses on toimunud muutusi. Õpingute alguses nähakse end noore ja kogenematu õpetajana, kes alles pürgib hea õpetaja staatusesse ning püüab sobituda etteantud rollimudeliga. Kursuse lõpus kirjeldatakse end juba enesekindlama, sihipärasema ja julgemana ning hakatakse kujundama enda õpetajaidentiteeti.

4.2.6. Missioon. Korthagen (2009) defineerib missioonina kõike seda, mis annab õpetaja tööle ja elule mõtte sh kutsumus.

Uuringus osalenud kvalifikatsioonita õpetaja elule ja tööle annab seadusandlusest tulenevalt primaarse mõtte tööks vajaliku (kvalifikatsiooni kinnitava) paberi saamine, kuigi uuritud õppeülesannetes mainitakse seda ainult ühel juhul.

Minu peamine eesmärk pedagoogika kursusel osalemisel oli see, et peale kursuse lõpetamist vastaksin õpetaja kvalifikatsiooni nõuetele (R2).

Kvalifikatsioonita õpetajad kirjeldavad oma õppeülesannetes soovi saada väga headeks õpetajateks. Motivatsioon õpetajana töötada ja areneda on suur nii kursuse alguses kui lõpus.

Olen valmis väga heaks õpetajaks saamise nimel vaeva nägema ning kogemuste suurenedes võib minust saada vägagi väärt pedagoog (R1).

Samuti on üsna levinud soov kvalifikatsioonikursuse lõppedes asuda edasi õppima tasemeõppesse. See unistus viitab, et õpetaja on leidnud pedagoogitöös oma kutsumuse ning soovib oma professionaalset arenguteed jätkata.

Minu põhieesmärk on astuda Tartu Ülikooli Kehakultuuriteaduskonda, mida üritan ellu viia uuel õppeaastal (R2).

Kokkuvõtteks toon välja, et kvalifikatsioonita õpetaja väljendab kursusel osaledes missioonina õppimise ning õpetajatööga toime tulemist ning soovi saada heaks õpetajaks.

4.3. Enesehinnangu muutuste peegeldumine õppeülesannetes

Täiskasvanu õppekogemust ja akadeemilist toimetulekut mõjutab suuresti, milliste motiividega ta oma õpinguid alustab ning milline on tema enesehinnang (Lepper, 2009).

Kui inimene kirjeldab iseennast, siis ei tee ta seda kunagi kiretult ja neutraalselt: enesehinnang on alati hinnanguline. Hinnangute andmiseks aga on oluline võrdluse moment (Pullmann, 2003). Iseenda tegevusele hinnangu andmiseks (enesehindamiseks) peab töökogemusest õpetaja enda poolt tajutavat mina (enesetaju) kellegagi võrdlema (ideaalne mina), et osata seada arengueesmärke st, et määratleda, milline ta tahaks olla.

Õpetaja enesehinnang võib olla kergesti haavatav, kui tal puudub professionaalsuse seisukohalt tähtis kriteerium: nõutav erialane ja pedagoogiline ettevalmistus ehk kvalifikatsioon (Viisut, 2006).

Vaatamata kvalifikatsiooni puudumisele kirjeldavad uuritavad kursuse alguses, et tegelikult töötavad nad juba aastaid tegevõpetajana nõ „katse eksituse meetodil“.

Töötan väikeses maakoolis kehalise kasvatus õpetajana viiendat aastat. (...) Esimese õppeaasta möödudes pidi minu õpetaja töö koolis lõppema kuid asjaolude kokkusattumise tulemusena jätkasin oma õpetaja tööd (R2).

Tagasi vaadates oma senisele (kvalifikatsioonita õpetajana töötamise) kogemusele, leiavad uuritavad, et esialgne ebakindlus on ajapikku asendunud kindlustundega.

Mida aeg edasi seda kindlamalt ennast õppetunnis tundsin ning enesele märkamatu oli esimene aasta möödunud. (...) Olen arvamisel, et iga aastaga on õpetamine läinud kergemaks ning koostöö õpilastega läinud sujuvamaks (R2).

Kuna uuritavad on töötajad, kellel puudub pedagoogiline haridus, on mõistetav, et kõik tehtu alati ei õnnestu. Oskuse puudust kirjeldatakse kui kohta õppimiseks.

Ei ole võimalik kõike osata ja teada kohe algusest peale. Oskamine tuleb kogemuse, harjutamise ja tihtipeale ka katseeksitusemeetodite kaudu. Oluline on ka õppida oma vigu märkama, neid tunnistama ning nendest õppust võtma (R1).

Tajudes oma töös teravalt eriteadmiste puudust kirjeldatakse ka ebakindluse tunnet, mis tekitab kahtlusi tegevus- ja käitumisviiside õigsuses.

Tihti olen küsinud, kas mina rühmaõpetajana teen kõik endast oleneva, et iga last vastavalt tema arengule arendada, kas vastan vanemate ootustele, kas suudan neid õpi- ja kasvatustegevustes nõustada ning kuidas toimida erivajadustega laste puhul rühmas (R9).

Ühel juhul antakse hinnang oma esialgsetele teadmistele ja oskustele tagasivaatavalt teises õppeülesandes. Selle juhtumi puhul on huvitav see, et kursuse alguses kirjeldab õppija end kui üsna kompetentset õpetajat.

Õppetöö sujuvaks läbiviimiseks on oluline, et ainetunnid oleksid põhjalikult ettevalmistatud ja vajalikud õppevahendid olemas. (...) Õpetajana püüan olla mõistev ja rahumeelne ning arvestada õpilaste soovidega. (...) Probleemid ja konfliktid olen õpilastega püüdnud lahendada arusaadavalt mõlemale osapoolale (R2).

Ootamatu on uurija jaoks aga tulemus, et õppija määratleb teises õppeülesandes oma esialgse kompetentsuse ümber kui töötamise ebakompetentse õpetajana, kes tajub oma varasemaid vajakajäämisi alles uute teadmiste valguses.

Pedagoogilise poole puudumine tegi õpetamise raskemaks ja keerulisemaks. Puudusid teadmised tunni ettevalmistamisest, läbiviimisest ja analüüsimisest. (...) Oma õpetajatöös olen teinud erinevaid muudatusi. Kasutan tunnikavasid, et tunni aeg saaks efektiivsemalt sisustatud ning oleks parem tundi analüüsida. Püüan oma ainetundi siduda teiste ainetundidega (mida nõuab uus õppekava). (...) olen õppinud kasutama erinevaid töövõtteid ja lahendama probleemsituatsioone (R2.)

Õppimine võib muuta arusaamu endast ja maailmast, mis võib omakorda tuua kaasa muutusi enesehinnangus (Lepper, 2009).

Kursuse lõpus kinnitavad uuritavad seitsmel juhul kümnest, et nende enesekindlus on tõusnud. Tõusu põhjustena tuuakse välja oskust teha tööd ning jõuda soovitud tulemusteni tuginedes teoreetilistele teadmistele ja oskusele leida küsimustele vastuseid.

Kursusel osalemine on minu enesekindlust tublisti tõstnud. (...) Ma ei kõhklen enam asjades, kas ma teen nüüd õigesti. (...) Professionaalselt õpetajana töötades tunnen ennast nüüd kindlamana (R7).

Kolmel juhul viidatakse ebakindluse püsivusele.

Ma ei leia, et pärast kursuse läbimist oleksin valmis igaks lasteaias ettetulevaks olukorraks. ... ei oska mina, noor ja laste kasvatamise kogemuseta õpetaja vanemaid nõustada (R9).

Varasemate enesehinnangu-alaste magistriuurimuste tulemused näitavad, et vaatamata õpetajaameti madalale prestiižile ning kriitilistele avaldustele tänaste õpetajate

professionaalsuse aadressil, hindavad Eesti õpetajad ennast tunduvalt üle keskmise heaks (Lepper, 2009). Samuti on kinnitust leidnud, et positiivsel õpikogemusel on positiivne mõju õpetaja enesehinnangule (Viisut, 2006).

Sarnaselt Viisuti (2006) hinnangule, annavad ka käesoleva uurimuse tulemused vastuse, et enesekindluse tõus on võimalik, kui õpitu praktiseerimine toob kaasa eduelamuse ning õpetaja tajub õpilaste, kolleegide ja lapsevanemate toetust. Seda, et kvalifikatsioonita õpetajad võiksid end üle keskmise heaks peaks pidada uurimuse tulemused ei kinnita.

Kuna ükski uuritavatest ei kirjelda enesehinnangu tõusu, ei saa käesoleva uurimuse kontekstis väita, et õppimine oleks seotud üldise enesehinnangu tõusuga. Lähtudes Pulmanni (2003) teooriast on professionaalne enesekindlus vaid üks osa üldisest enesehinnangust. Enesekindluse tõusu võib seostada õpetaja professionaalse arenguga (nt koolieelse lasteasutuse õpetaja abi, kellest saab sobitusrühma õpetaja) ning enesehinnangu tõusu pelgalt eeldada (juhul, kui areng jätkub positiivses suuna).

Seega, käesoleva uurimuse tulemused näitavad, et analüüsitud õppeülesanded ei peegelda muutust uuritava enesehinnangus, küll aga näitavad muutust selle ühes komponendis- enesekindluses. Kui õpingute alguses kirjeldavad uuritavad end kõhklevate ja kahtlevate „katse- eksituse“ meetodil töötavate õpetajatena siis kursuse lõpus tõdetakse oma esialgse ebakindluse asendumist kindlustundega ja tuuakse välja enesekindluse tõus.

5. Töö praktiline kitsaskohad ja väärtus

5.1. Töö kitsaskohad ja piirangud

Käesolev magistritöö annab põgusa ülevaate kümne õppija arvamustest, mille alusel ei saa teha üldistuda kõikidele kvalifikatsioonita õpetajatest õppijatele. Samuti sõltus valimisesse sattumine juhusest.

Uuritavad eristuvad üksteisest väga erineva haridusliku ning kogemusliku tausta poolest. Valimisse sattus nii varasema õpetajatöö kogemusega õppijaid kui ka õppijaid, kes on alles oma õpetajatee alguses, samuti neid kes alles plaanivad õpetajana kunagi tööle hakata. Samuti on erinev uuritavate roll haridussüsteemis- valimisse sattunud õppijate hulgas on peale õpetajate veel nt õpetaja abi, koolidirektor, raamatukoguhoidja, sotsiaaltöötaja. Samuti töötavad mõned uuritavad eraharidussüsteemis (nt keeltekoolis), mõned seevastu ei tööta kusagil ning alles loodavad õpetajana tööd leida. Uuritavate ettekujutus õpetajatööst võib olla väga erinev.

Uurimuse suurimaks probleemiks uurimismaterjali selekteerimisel said uurija ootustele mittevastavalt sooritatud uuritavad õppeülesanded. Paljud õpetajad teostasid esimese küll

esimese õppeülesande nõuetekohaselt, tuginedes ennast analüüsides suunavatele küsimustele. Teine õppeülesanne teostati seevastu sageli väga pealiskaudselt ning suunavaid küsimusi ignoreerides. Harvad polnud esitused, kus kodutöö mahuks mõni lause ning seegi suurendatud ebanormaalselt suure fondi ja reavahega.

Teiseks suureks probleemiks kujunes uuringus osalejate akadeemiline võimekus ning oskus oma isiklike mõtteid kirjalikult väljendada. Väga sageli ei kirjeldatud enda mõtteid, tegevusi või tundeid, vaid tsiteeriti üldlevinud seisukohti ja tõekspidamisi.

Uurimismaterjali reliaablust mõjutava olulise faktorina ei tohi unustada, et tegemist on siiski koolitöödega st, et kuigi uurimuse läbiviija polnud õppejõud, kes töid hindas, on tegemist siiski subjektiivsete kirjatükkidega, mis võivad olla kallutatud kujuteldavatest eeldustest ja ootustest saadavale hinnangule. Võib esineda võimalus, et õppija on soovinud näidata end töid lugevale õppejõule paremana; on esitatud küsimustele andnud „oodatud“ vastuseid, hoolimata sellest, et tema enese tõekspidamised võivad tegelikkuses väärtustada hoopis midagi muud.

5.2. Töö praktiline väärtus ja arengusoovitus

TÜ SHHI õpetajate täienduskoolitus- ja kutseaasta keskuse tegutsemise üheks eesmärgiks on pakkuda nii sisult kui vormilt kvaliteetset täiendus- ja kvalifikatsioonikoolitust. Kvaliteetse teenuse tagamiseks on koolituste pakkuja poolt oluline tunda oma sihtrühma ning oskus pakkuda tänapäevast, õppija kõigile vajadustele vastavat koolitust.

Käesolevast magistritööst on ennekõike kasu TÜ SHHI õpetajate täienduskoolitus- ja kutseaasta keskuse tulevaste kvalifikatsioonikursuste õppekavade koostamisel sh õppijate iseseisvate õppeülesannete juhendamisel.

Käesolev töö uuris Knowlesi (2005) andragoogilise mudeli taustal kvalifikatsioonita õpetajat ning leidis, et täiendõppe vormis õppijal on palju sarnasusi varasemates uurimustes (Jõgi, 2006; Kadde, 2005; Kerde, 2010; Köster, 2005) käsitletud tasemeõppe vormis õppiva täiskasvanuga. Koolituse korraldaja jaoks on oluline teada ja koolituse planeerimisel arvestada, et kvalifikatsioonikoolitusel osaleja õppimise primaarseks eesmärgiks on, tulenevalt tema taustast, tunnistus (kvalifikatsioon) ning sekundaarseks töö tegemiseks vajalikud oskused. Antud uurimuse tulemused iseloomustavad kvalifikatsioonita õpetajat kui üldjuhul aktiivset ja püüdlikku õpilast, kes soovib koolituselt saada rakendatavaid praktilisi nõuandeid ning jagada oma kogemust. Kuna tema õppeoskused on ununenud ning ta käib üldjuhul igapäevaselt tööl on tema suurimaks probleemiks aeg ja selle planeerimine.

Õppeülesannetes avalduvad õpetajaks olemise ja õppimise kirjeldused annavad koolituse korraldajale võimaluse paremini mõista oma õppijat ning tema vajadusi.

Õpiülesannete analüüs (Korthageni „sibula mudeli“ meetodil) näitas valdkonniti, et

- uuringus osalenud kvalifikatsioonita õpetajad tajuvad tulenevalt oma töökogemuse ulatusest keskkonda ning selle komponente erinevalt;
- kui õpinguid alustanud kvalifikatsioonita õpetajad peavad oluliseks pelgalt teadmiste ja oskuste õpetamist, siis õpingute lõppedes on nende arusaam õppetöö läbiviimisest avardunud;
- õppimise tulemina hakatakse väärtustama õpilase ja iseenda individuaalset eripära, õppelasekesksemaid õppemeetodeid ning pideva enesearendamise vajalikkust;
- kvalifikatsioonita õpetaja kutseidentiteet on kujunemisjärgus ning ta otsib tasakaalu iseenda ja oma ideaali vahel;
- kvalifikatsioonita õpetaja tajub kursusel osaledes oma missioonina peamiselt õppimise ja õpetajatööga toime tulemist ning soovib saada heaks õpetajaks.

Käesoleva uurimuse tulemused näitavad ka seda, et õppimine võib mõjutada õppija enesekindlust. Kui õpingute alguses kirjeldavad uuritavad end ennekõike kõhklevate ja kahtlevate „katse- eksituse“ meetodil töötavate õpetajatena siis kursuse lõpus tõdetakse oma esialgse ebakindluse asendumist kindlustundega ning täheldatakse enesekindluse tõusu.

Sarnaselt varasemate uurimustega näitavad ka käesoleva uurimuse tulemused, et kirjalik õppeülesanne annab sarnaselt kirjalikule refleksioonile õpetajale võimaluse mõelda oma arengueesmärkidele ja toob välja täiendavad õpi- ja arenguvajadused. Samuti näitavad antud uurimuse tulemused kvalifikatsioonita õpetate vähest eneseanalüüsimise ja reflekteerimise oskust ja kogemust. Refleksioonioskust eeldavate ülesannete kasutamine kursuste õppeülesannetena on igati õigustatud, sest annab õppijatele esmase kogemuse, millele tuginevalt oma professionaalset arengut jätkata. Hoolimata kokkusurutud täiendõppe õppekavadest ja piiratud auditoorse töö tundidest, tuleb kursuste läbiviijatel leida varasemast enam võimalusi õppijatega analüüsioskuse harjutamiseks. Antud uurimuse õppeülesannete analüüs näitas, et oskus ennast ja oma tööd piisavalt põhjalikult analüüsida ei kujune ilma õpetamata ja harjutamata. Samuti näitas antud uurimus, et õppeülesannete juhenditesse suunavate juhiste lisamine on analüüsiprotsessi toetav ning seda tuleks jätkata.

Käesoleva uurimuse tulemused andsid ka kinnitust, et töö, mida tehakse õpetajate täienduskoolitus- ja kutseaasta keskustes on Eesti haridusmaastiku kontekstis väga vajalik.

Tänu kvalifikatsioonikursusel õppimisele on oma kutsumuse ja julguse õpetajatöök leitud paljud vilistlased. Kursuslaste kirjeldatud arengueesmärgid avaldasid arvukalt mõtteid uutest arengusoovidest sh plaane asuda õpetajaharidust põhjalikumalt omandama tasemeõppe vormis.

Resümee

Magistritöö eesmärgiks oli kvalitatiivse sisuanalüüsi meetodil analüüsida pedagoogilistel kvalifikatsioonikursustel osalenud õppijate õppeülesannetes leiduvaid õpetajaks olemise ja õppimise kirjeldusi.

Uurimus viidi läbi 2010/2011 õppeaastal ning andmeid koguti kümnel uurimuse kogumisse kuulunud kvalifikatsioonita õpetajalt. Uurimuse mõõtvahendiks olid osalejate õppeülesanded.

Töö teemakäsitluses lähtuti Knowles et al (2005) andragoogilisest mudelist ning kirjeldati, kuidas pedagoogilistel kvalifikatsioonikursustel osalevad õppijad kirjeldavad oma õppimist ning kuidas Knowlesi andragoogiline mudel iseloomustab uurimuses osalenuid kui täiskasvanud õppijaid.

Töö empiirilises osas vaadeldi Korthageni (2009) „sibula mudeli“ meetodile tuginedes, kuidas uurimuses osalejad kirjeldasid oma ettekujutust õpetaja professionaalsusest, õpetaja identiteedist ning missugused muutused toimusid õpingute vältel uuritavate tegevuste, arusaamade ja väärtushinnangute kirjeldustes.

Käesoleva uurimuse tulemuste põhjal selgus, et kvalifikatsioonikoolitusel osaleja õppimise primaarseks eesmärgiks on tunnistus (kvalifikatsioon) ning sekundaarseteks õpetamiseks vajalikud oskused. Uuritavad näevad end aktiivsete ja püüdlike õpilastena, kes soovivad koolituselt leida rakendatavaid praktilisi nõuandeid ning jagada oma kogemust. Uuritavate suurimaks probleemiks on aeg ja selle planeerimine.

Õppeülesannete analüüs (Korthageni „sibula mudeli“ alusel) näitas valdkonniti, et uuringus osalenud kvalifikatsioonita õpetajad tajuvad tulenevalt oma töökogemuse eripärast keskkonda ning selle komponente erinevalt. Kui õpinguid alustades peeti õpetajatöös oluliseks ainult teadmiste ja oskuste õpetamist, siis õpingute lõppedes kirjeldati juba õppetöö läbiviimisest avaramalt. Õppimise tulemina hakati kirjeldustes väärtustama õpilase ja iseenda individuaalset eripära, õpilasekesksemaid õppemeetodeid ning pideva enesearendamise vajalikkust. Uuringus osalenud kvalifikatsioonita õpetajad otsivad õpetajaidentiteedi kirjeldustes alles tasakaalu iseenda ja oma ideaali vahel. Samuti kirjeldatakse kursusel osaledes missioonina peamiselt õppimise ja õpetajatööga toime tulemist ning soovi saada heaks õpetajaks.

Antud uurimuse tulemused näitasid, et õppimine võib mõjutada õppija enesekindlust. Kui õpingute alguses kirjeldasid uuritavad end ennekõike kõhklevate ja kahtlevate „katse-eksituse“ meetodil töötavate õpetajatena, siis kursuse lõpus tõdeti oma esialgse ebakindluse asendumist kindlustundega ning täheldati enesekindluse tõusu.

Sarnaselt varasemate uurimustega näitasid ka käesoleva uurimuse tulemused, et kirjalik õppeülesanne annab sarnaselt kirjalikule refleksioonile õpetajale võimaluse mõelda oma arengueesmärkidele ja toob välja täiendavad õppe- ja arenguvajadused. Paljud uuringus osalejad tõdesid õpingute lõppedes, et pidev õppimine ja enesearendamine on õpetajatöö ja professionaalse arengu oluline osa ning konkreetse eesmärgina tuuakse välja plaan asuda end täiendama mõnele erialasele kursusele või soov asuda õppima tasemeõppesse.

Summary

Title: Descriptions of teachers' professionalism based on learning assignments (on the example of teachers participating in pedagogical qualification trainings)

The objective of this Master Thesis is to analyze descriptions related to being a teacher and studying based on learning assignments performed by teachers participating in pedagogical qualification trainings. For carrying out the study qualitative content analysis was used.

The study was carried out during the academic year 2010/2011 and it encompassed ten teachers without professional qualification. Descriptions were analyzed based on learning assignments performed by the participants.

The theoretical part of the thesis was based on The Andragogical Model of Knowles (2005) and it explains how teachers taking part in pedagogical qualification trainings describe the learning process and how the Andragocial Model of Knowles characterizes the participants as adult learners.

Based on Korthagen (2009) “Onion Model” the empirical part studied the descriptions on how the participants perceive the professionalism and identity of a teachers, also modifications, which took place in the course of the trainings as regards to the descriptions of activities and beliefs.

The results of this thesis showed that the primary objective of the teacher taking part in the qualification training is the certificate (qualification), whereas the secondary objectives are skills necessary for teaching. The participants perceive themselves as active and diligent

students, who wish to engage practical guidance and share their experience. The main problem for the participants is lack of time and its management.

The analysis of learning assignments, which was based on Korthagen „Onion Model“, demonstrated per field that dependent on the specificity of their work experience, teachers without professional qualification perceive the surrounding environment and its components differently. When at the beginning of the studies they counted as relevant teaching facts and skills, then after the trainings they described the teaching process much more thoroughly. As a result of the trainings participants started to appreciate the individual character of themselves and their students, started to implement more student-centered teaching methods and understood the need for continuous professional development. As regards to the descriptions of the identity of the teacher the results showed that participants are still looking for balance between themselves and their ideal image of a teacher. In addition to that teachers described as their mission coping with the learning and teaching process and also stressed their wish of becoming a great teacher.

The results of the study confirm that learning can influence teachers' self-esteem. When starting their studies the participants described themselves foremost as self-doubting teachers, who act based on cut-and-try method, whereas after the trainings un-confidence was replaced with self-esteem, which was significantly higher than at the beginning of the trainings.

Similarly to previous studies, the results of the given research confirm that written assignment gives similarly to writing reflection teachers a possibility to think on their development goals and brings out further needs for studying and developing. Many participants confirm that continuous learning and self-development are important parts in their work and in the professional development of a teacher. As an important goal the teachers stress taking part in a special trainings and starting degree studies.

Keywords: teacher without professional qualification, further professional training, written learning assignment.

Tänuõnad

Täna kõiki uurimistöös osalenud kvalifikatsioonikursustel õppijaid, kes lubasid uurimismaterjalina kasutada oma isiklikke õppeülesandeid.

Uurimistöö on üks professionaalse arengu ja õppimise võimalustest ning selles keerukas õppeprotsessis vajame julgustust toetust ja mõttekaaslaste julgustust.

Kindlust, innustust ja vastupidavust andsid arutelud kolleegidega TÜ SHHI õpetajate täienduskoolitus- ja kutseaaasta keskusest. Minu eriline tänu kuulub heale kolleegile ja sõbrale Anne Raamile, kellega oleme pikalt arutlenud täiendõppijate temaatikat ning kelle asjalikud märkused aitasid kvalifikatsioonita õpetajate õppimise konteksti mõista. Samuti tänan oma retsensenti ja kriitilist sõpra Liina Leppa, kelle asjalikud tähelepanekud ja sisukad küsimused aitasid kaasa mõtete arusaadavaks kirjutamisele.

Aitäh ka minu abikaasa Jaanusele, poeg Kert Kristjanile ning ülejäänud perekonnale, kes kõik toetasid ja innustasid mind minu eesmärgi saavutamisel.

Täna kõiki, kes kvalifikatsioonita õpetajate professionaalse arengu teemadel kaasa mõtlesid ja uurimuse valmimisele kaasa aitasid. Soovin, et uurimuse tulemuste põhjal tekiks uusi ideid, kuidas täienduskoolituste kontekstis õpetajate professionaalset arengut veelgi paremini toetada.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Autori allkiri ja kuupäev:

Kasutatud kirjandus

- Ahonen, L. (2008). *Eneserefleksioon täiskasvanute koolitaja professionaalsuse kujunemisel*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tallinna Ülikool.
- Antikainen, H. (2005). *Õpetaja professionaalse arengu toetamine täiendkoolituses mootorsõidukijuhi õpetaja näitel*. Publitseerimata magistrیتöö. Tallinna Ülikool.
- Bolton, G. (2005). Second Edition: Reflective Practice- writing & professional development. *Writing as a reflective practitioner* (pp. 46-65). London, Thousand Oaks and New Delhi: Sage Publications
- Eesti Vabariigi haridusseadus (2010). Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/13335923>.
- Eisenschmidt, E. (2006). *Kutseaasta kui algaja õpetaja toetusprogrammi rakendamine Eestis*. Doktoritöö. Tallinn: TLÜ Kirjastus.
- Eisenschmidt, E. (2007a). *Õpetaja professionaalne areng*. E. Eisenschmidt, K. Lõugas & K. Köster (Koost) *OPAH- oma professionaalse arengu haldamine*. Tallinn: TLÜ Kirjastus.
- Eisenschmidt, E. (2007b). *Õpetaja kutse: professionaalne areng ja eneseanalüüs*. E. Eisenschmidt (Koost) Tallinn: TLÜ Haapsalu Kolledž.
- Eiskop, M. (2010). *Õppejõudude arusaamad reflekteeriva õppimise toetamisest (TLÜ Rakvere Kolledži näitel)*. Publitseerimata magistrیتöö. Tallinna Ülikool.
- Elukestva õppe strateegia (2005). Haridus- ja Teadusministeerium. Külastatud aadressil <http://www.hm.ee/index.php?03236>.
- Graneheim, U. H. & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24, pp. 105-112.
- Haridustöötajate kutseoskuste täiustamise korra kinnitamine (määrus) (2007). Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/12875996>.
- Hsieh, H.-F. & Shannon, S.E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15, pp. 1277-1288.
- Husu, J., Toom, A. & Patrikainen, S. (2008). Guided reflection as a means to demonstrate and develop student teachers' reflective competencies. *Reflective Practice*, 9, 1, pp. 37-51.
- Illeris, K. (2006). Lifelong learning and the low-skilled. *International Journal of Lifelong Education*, 25, 1, pp. 15-28

- Jõgi, L. (2006). Kuidas õpivad täiskasvanud. *Haridus, November*, lk 7-10.
- Kadde, L. (2005). *Täiskasvanu kui enesearengu subjekti avaldumine sotsiaalkultuurilises keskkonnas*. Publitseerimata magistritöö. Tallinna Ülikool.
- Kagan, D. M. (1992). Professional Growth Among Preservice and Beginning Teachers. *Review of Educational Research*. 62, 2, lk 129-169.
- Kerde, M. (2010). *Täiskasvanud õppija kohanemine ülikoolis*. Publitseerimata magistritöö. Tallinna Ülikool.
- Knowles, M. S., Holton III, E. F. & Swanson, R. A. (2005). The Adult Learner, Sixth Edition: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development. *The Andragogical Model*. (pp. 64-70). USA: Elsevier Inc.
- Korthagen, F. A. M. & Vasalos, A. (2005). Levels in Reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11, 1, pp. 47-71.
- Korthagen, F. A. M. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 1, pp. 77-97.
- Korthagen, F. A. M. (2009). Professional Learning from Within. *Studying Teacher Education*, 5, 2, pp. 195-199.
- Krull, E. (2002). *Eesti õpetaja pedagoogilised arusaamad, arvamusel ja hoiakud millenniumivahetusel: küsitluse "Töö klassis õpetaja pilguga" tulemused ja põhijäreldused*. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Kutseseadus (2012). Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/121032011022>.
- Kutsestandard V. (2005). Hariduse kutsenõukogu. <http://www.kutsekoda.ee/et/kutseregister/kutsestandardid/10086813/lae>.
- Kuusik, K. (2004). *Reflektiivne toimimine sotsiaalses situatsioonis*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tallinna Pedagoogikaülikool.
- Kuusik, K. (2010). *Transformatiivset õppimist toetava keskkonna loomine*. Publitseerimata magistritöö. Tallinna Ülikool.
- Köster, K. (2005). *Täiskasvanu õppemotivatsioon sotsiaalkultuurilises kontekstis: naistel akadeemilises tasemeõppes*. Publitseerimata magistritöö. Tallinna Ülikool.
- Laherand, M.-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Infotrukk.
- Lepp, L. (2009). *Refleksiooni olemus ja õpetajate teadlikkus refleksiooniprotsessist*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.

- Lepper, K. (2009). *Õpikogemuse mõju täiskasvanud õppija minakontseptsioonile, enesehinnangule ja õpimotivatsioonile*. Publitseerimata magistritöö. Tallinna Ülikool.
- Mayring, P. (2000). *Qualitative Content Analysis*. Retrieved from <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2385>.
- McLeod, S. A. (2007). *Simply Psychology; Carl Rogers*. Retrieved from <http://www.simplypsychology.org/carl-rogers.html>.
- Moon, J.A. (2005). A Handbook of Reflective and Experiential Learning. Theory and Practice. *Reflective writing: some initial guidance for students* (pp. 186-189). London and New York: RoutledgeFalmer.
- Märja, T., Lõhmus, M. & Jõgi, L. (2003). *Andragoogika raamat õppimiseks ja õpetamiseks*. Tallinn: Ilo Kirjastus.
- Nissilä, S.-P. (2007). Muutuv õpetajatöö- kas muutub ka mõtlemine ja identiteet. *Ammatikasvatuksen Aikakauskirja. 1, 4*. Retrieved from <http://www.ekk.edu.ee/vvfiles/0/Muutuv%20opetajato.pdf>
- O'Donnell, V.L. & Tobbell, J. (2007). The Transition of Adult Students to Higher Education: Legitimate Peripheral Participation in a Community of Practice? *Adult Education Quarterly*. 57, 4, pp. 312-328.
- Oder, T. (2007). *Võõrkeeleõpetaja professionaalsuse kaasaegne mudel*. Doktoritöö. Tallinn: TLÜ Kirjastus.
- Oksaar, I. (2006). *Õpetajate täienduskoolituse õpikeskkonna tegurid*. Publitseerimata magistritöö. Tallinna Ülikool.
- Pedagoogide kvalifikatsiooninõuded (määrus) (2010). Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/13363346>.
- Pilli, E. (2005). Täiskasvanu õppimine. L. Jõgi & T. Ristolainen (Koost) *Õppimine ja õpetamine avatud ülikoolis* (lk 63-82). Tartu: TÜ Kirjastus.
- Pollard, A. & Triggs, P. (2001). *Reflektiivõpe keskkoolis*. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Pullmann, H. (2003). Enesehinnang. J. Allik, A. Realo & K. Konstabel (Toim) *Isiksusepsühholoogia* (lk 193-224). Tartu: TÜ Kirjastus.
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (2011). Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/13337919#para76>.
- Reva, E. (2008). *Juhendamine õenduspraktikas õde-juhendajate refleksioonis*. Publitseerimata magistritöö. Tallinna Ülikool.

Skorobogatov, G. (2007). *Õpetajate kirjalik refleksioon e-portfoolios (Kutseaastat läbivate õpetajate näitel)*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tallinna Ülikool.

Skorobogatov, G. (2009). *Arusaam refleksioonist täiskasvanukoolitaja reflektiivses praktikas*. Publitseerimata magistritöö. Tallinna Ülikool.

Slay, H. S. & Smith, D.A. (2011). Professional identity construction: Using narrative to understand the negotiation of professional and stigmatized cultural identities. *Human Relations*, 64, 1, pp. 85-107.

Sööt, A. (2010). *Suunatud sügava refleksiooni roll algaja tantsuõpetaja professionaalses arengus*. Publitseerimata teadusmagistritöö. Tartu Ülikool.

Tartu Ülikooli täiendusõppe eeskiri (2009). Külastatud aadressil

http://www.ut.ee/sites/default/files/livelink_files/kehtib_alates_01.06.2009_0.pdf.

Täiskasvanute koolituse seadus (2011). Külastatud aadressil

<https://www.riigiteataja.ee/akt/118032011008>.

Töötajate ja töötute täiendus- või ümberõppest (määrus) (2008). Külastatud aadressil

<https://www.riigiteataja.ee/akt/28547>.

Valk, A. (2003). Identiteet. J. Allik, A. Realo & K. Konstabel (Toim) *Isiksusepsühholoogia* (lk 225-250). Tartu: TÜ Kirjastus.

VanEtten, S., Pressley, M., McInerney, D. M. & Liem, A. D. (2008). College Seniors' Theory of Their Academic Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 100, 4 pp. 812-828.

Viisut, T. (2006). *Õpetaja enesehinnang ja seda mõjutavad tegurid*. Pedagoogiline lõputöö. Tallinna Ülikool.

Välisriigi kutsekvalifikatsiooni tunnustamise seadus (2008). Külastatud aadressil

<https://www.riigiteataja.ee/akt/12988434>.

Õpetajakoolituse riiklik arengukava 2006-2013 (2006). Külastatud aadressil

<http://www.hm.ee/index.php?popup=download&id=5202Sarnased>

Õpetajate koolituse raamnõuded (määrus) (2011). Külastatud aadressil

<https://www.riigiteataja.ee/akt/122032011015>.

Õpetajate täienduskoolitus- ja kutseaasta keskuse kursuste lõpuküsitlused 2005-2010

Õpetajate täienduskoolitus- ja kutseaasta keskuse kvalifikatsioonikursuste portfoolio/õpimapi koostamise juhend (2010)

Lisa 1. Andmete kasutamise luba



õpetajate täienduskoolitus- ja kutseaasta keskus
Salme 1a, Tartu
tel. 737 6446

KINNITUSLEHT

Hea kursuslane,

... Tartu Ülikooli sotsiaal- ja haridusteaduskonna haridusteaduste instituudi kasvatusteaduste magistrant Karin Kiss on väga tänulik, kui lubad kasutada oma pedagoogika- õpingute raames sooritatud iseseisvaid ülesandeid magistriuurimuse „Täiskasvanud õppijate eneseanalüüsid kui enesehinnangu peegeldumise ja õpivajaduse selgitamise vahend“ andmetena?

Uurimuse käigus võib tekkida vajadus esitada teile teemakohaseid täiendavaid küsimusi.

☐ Olen nõus, et minu iseseisvaid ülesandeid „Essee- Minu tõekspidamised õpetajana“ ja „Kirjalik eneserefleksioon“ kasutatakse uurimuslikel eesmärkidel eelmainitud magistritöö uurimuse raames.

☐ Olen nõus vajadusel vastama täiendavatele küsimustele.

Uurimuse läbiviija tagab uurimuse käigus saadud isikuandmete konfidentsiaalsuse.

Uurimuses osaleja nimi: Kursus:

.....

Allkiri:

.....

Kuupäev: